

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM**  
**INTERCULTURAL DO PORTUGUÊS LÍNGUA**  
**ESTRANGEIRA (PLE): A TESSITURA TEXTUAL POR**  
**FORMAS REMISSIVAS LEXICAIS**

**São Cristóvão, março de 2015**

**ELYNNE GABRIELLE MOREIRA DE OLIVEIRA**

**CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM  
INTERCULTURAL DO PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA  
(PLE): A TESSITURA TEXTUAL POR FORMAS REMISSIVAS  
LEXICAIS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, como exigência para obtenção do título de Mestre em Letras sob a orientação da Profa. Dra. Lêda Pires Corrêa.

**São Cristóvão, março de 2015**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

O48c Oliveira, Elynne Gabrielle Moreira de Oliveira  
Contribuições para o ensino-aprendizagem intercultural do português língua estrangeira (PLE): a tessitura textual por formas remissivas lexicais/ Elynne Gabrielle Moreira de Oliveira; orientadora Lêda Pires Corrêa . – São Cristóvão, 2015.  
88 f.: il.

Dissertação (mestrado em Letras)– Universidade Federal de Sergipe, 2015.

1. Linguística. 2. Retórica. 3. Análise do discurso narrativo. 4. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 5. Didática. I. Corrêa, Lêda Pires, orient. II. Título.

CDU 81'42

## Resumo

Esta pesquisa trata da coerência local por remissão lexical, como um dos recursos fundamentais para o ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE), pela abordagem comunicativa, com viés intercultural da leitura e interpretação de textos. Advoga-se que, as relações interlexicais são as principais responsáveis pela tessitura entre os conhecimentos linguísticos e não linguísticos para (re)construção de sentidos textuais-discursivos. Com base nos fundamentos teórico-metodológicos da Linguística Textual por um viés sociocognitivo e interacional, em interface com pressupostos da Lexicologia, objetiva-se verificar se o manual didático “*Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*”, cujo público-alvo é o aprendiz de PLE, cumpre com sua proposta didático-pedagógica comunicativa, cuja unidade de análise é o texto. Para tanto, foram selecionados textos desse manual, com o intuito de verificar qual o tratamento teórico concernente ao ensino da leitura e interpretação dos textos, tomando-se como base os procedimentos da coerência textual por formas remissivas lexicais. Os resultados obtidos pela análise do *corpus* considerado apontam para um alto grau de incongruência entre a proposta comunicativa da obra e seu efetivo trabalho teórico-metodológico com os textos para fins de leitura e interpretação. As análises realizadas, utilizando-se dos recursos da coerência local por formas remissivas lexicais não só possibilitam identificar tal incongruência, como também oferecem contribuições para o ensino-aprendizagem de PLE, com vistas a enriquecer a abordagem comunicativa associada a elementos que propiciem novos percursos para a interculturalidade, principalmente porque facultam ao aprendiz a (re)construção de outras/novas representações socioculturais, por meio da ativação dos marcos de cognição social e dos modelos mentais característicos de sua cultura de origem em interação com os marcos e modelos sociocognitivos da cultura-alvo.

Palavras-chave: Texto. Léxico. Manual didático. Português Língua Estrangeira. Interculturalidade.

## Abstract

This research deals with the local coherence by lexical remission, as one of the fundamental resources for teaching and learning Portuguese as a Foreign Language (PLE), through the Communicative approach with an intercultural bias for reading and text interpretation. It advocates that interlexical relations are the main responsible for the organization of linguistic and extralinguistic skills in order (re)build textual-discursive meanings. Based on the theoretical and methodological foundations of sociocognitive and interactional Textual Linguistics, interfaced with assumptions of Lexicology, the objective is to verify if the teaching manual “*Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*”, whose target audience is the PLE learner, fulfills its didactic and pedagogical communicative proposal, whose unit of analysis is the text. Therefore, texts were selected from this manual, in order to verify the theoretical treatment concerning the teaching of reading and text interpretation, based on the procedures of textual coherence by remissive lexical forms. The results obtained by the corpus of analysis point to a high degree of inconsistency between the communicative proposal of the textbook and its effective theoretical and methodological work concerning texts for reading and interpretation purposes. The analyzes, using the resources of local coherence by remissive lexical forms, not only allow to identify such incongruity but also provide contributions to the teaching-learning PLE, in order to enrich the communicative approach associated with elements that offer new pathways for interculturality, mostly for providing the apprentice with (re)construction of other / new sociocultural representations, through the activation of social cognition marks and the mental models suited to the origin culture in interaction with socio-cognitive models and marks in target culture.

Key words: Text. Lexicon. Teaching manual. Portuguese as a Foreign Language. Interculturality.

## **Agradecimentos**

Agradecer para mim é como retomar as coerências locais do texto da minha vida para dar a você, caro leitor, a dimensão maior que me constrói, digamos que agradecer é então uma tentativa de mostrar como as partes que compõem o meu todo, nem sempre tão coerente assim rsrs, fizeram o caminho até aqui se tornar mais leve.

Começo assim pelo Senhor de todas as coisas, Deus da minha vida, hiperônimo maior retomado em todos os hipônimos que aqui serão lembrados, sim, pois não se engane o amor dEle se mostra em cada um que convive comigo e que de alguma forma faz parte da tessitura textual da minha vida. Tanto amor meu Senhor me constrange, chegar até aqui é ter a certeza que nos momentos mais difíceis Você me carregou no colo. Obrigada ainda é pouco, quero viver por Ti!

A minha mãe, Anneci, remissão que sempre faço para falar de mim, pois na vida é meu maior exemplo de amor e de mulher, se eu pudesse escolher sempre a escolheria como mãe, pois desconheço outra pessoa que possa cumprir tão brilhantemente esse papel. Eu te amo e te agradeço demais por tudo que sempre fez e faz por mim. A meu irmão, Thiago Ranniery, texto que se entrelaça ao meu desde sempre, o maior intertexto da minha vida. Impressionante, como textos tão diferentes se completam e constroem algo tão bonito e sólido. Obrigada pelos sorrisos divididos na vida!

A minha avó, Elenice, sinônimo maior de fé, obrigada por cada palavra que me aproximou de Deus, por cada oração elevada aos céus em minha intenção. É graça do Senhor tê-la como intercessora! Amo você!

A minha orientadora, meio mãe, Lêda Corrêa, posso dizer que conviver com você me fez crescer demais acadêmica e pessoalmente. Intertexto acadêmico presente em tanta coisa que faço e escrevo, obrigada por ser sempre uma grande inspiração e por me ajudar a crescer.

As professoras Isabel, Geralda e Denise referências que construíram comigo essa dissertação, obrigada por estarem tão atentas ao meu texto e por aceitarem compor essa banca. E também aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, textos que contribuíram de forma significativa para a construção da minha tessitura acadêmica, Ponciano, Maria Emília, Galvão, Givaldo referenciais que me inspiram na vida profissional.

Aos amigos de mestrado Lucas, Caio, Cris, Glicia, Belinha, Mel, Thadeu e aos eternos amigos de UFS, Karine, Nando, Betinha, Vladimir, Nara, Aldemir, Palmira

textos que se entrelaçam ao meu e me fazem ser melhor.

A Lucas Carvalho, parágrafo importante do texto de minha vida, que independente de qualquer coisa me ensinou na prática o que é amor, que comprou essa ideia comigo e que de algum modo sempre foi uma inspiração para que eu chegasse até aqui. Eu te amo!

A Igor, Breno, Gilmar e Walter Bruno, porque todo conto de fadas tem um príncipe e o meu tem quatro, cada um a seu modo sinônimos de proteção, cuidado e apoio. Vocês são especiais para mim! E a Ton o meu príncipe baiano que consegue mesmo a distância ser o meu maior sinônimo de fidelidade.

Dani Anjos, sinônimo de lealdade, companheira fiel durante esse tempo, ombro amigo para as lágrimas e lamúrias, sorriso e abraço certos nas alegrias e vitórias. Melhor companhia para viagens sejam elas acadêmicas ou não, obrigada por ser como Cirineu e muitas vezes carregar minha cruz por mim. Amo você e isso basta!!

A Cezar sinônimo de alegria e incentivo, como agradecer seu olhar tão cheio de luz e impulso para seguir? Aos amigos do Giplex Manu, Elaine, Mayara, Tiago mãos que não escreveram diretamente comigo essa dissertação, mas que contribuíram e contribuem demais na pesquisa, textos que me levaram a seguir e não desistir.

A Banda Filhos de Jorge que desde o início desse caminho esteve comigo e a Banda Avenida Sete trilhas sonoras do texto da minha vida. E a Dan Miranda, quanta verdade nos une, obrigada por ser um dos textos que mais contribuem para escrita do texto da minha vida, sempre e pra sempre meu cantor.

Aos amigos da FUNCAJU Danny Gois, Diego, Lua, Oliver e Tânia leituras recentes que já se entrelaçam ao meu texto. Vocês são luz! Aos amigos da Herbalife, porque cada espaço que frequentei me ajudou e torceu por mim, sem contar que se alimentar bem é primordial para me manter escrevendo o texto da minha vida. Em especial, Tati, Sheila, Ricardo e Bel os melhores anfitriões de todos.

Grupo Servos da Divina Misericórdia, conectivo que me liga ao céu, presença e presente de Deus para mim. Vocês me fazem entender que não importa os títulos alcançados se diante do Senhor eu não me reconhecer pequena, serva incapaz de dar um passo sem a graça do Espírito Santo. Obrigada por serem sinal do amor de Deus na minha vida!

A todos os citados ou não, obrigada por escreverem comigo a história da minha vida e me ajudarem a seguir. Vocês são essenciais para mim, amo vocês!

## Sumário

<b>Introdução.....</b>	<b>8</b>
Preliminares.....	12
<b>1. Retórica Antiga: precursora <i>lato sensu</i> da Linguística Textual.....</b>	<b>13</b>
1.1 -Inventio, <i>dispositio</i> e <i>elocutio</i> e suas implicações na organização textual .....	14
1.2 As ramificações <i>stricto sensu</i> da Linguística Textual .....	16
1.3 O texto como espaço de interação e de construção de sentidos .....	23
<b>Capítulo 2: O manual didático e o ensino de línguas .....</b>	<b>28</b>
Preliminares.....	28
2.1 – Breve histórico dos métodos e abordagens para o ensino de LE .....	28
2.1.1- Método Gramática-Tradução ou Método Tradicional.....	29
2.1.2 Método Direto .....	30
2.1.3 – Abordagem Estruturalista .....	32
2.1.4- Método Nocional-funcional .....	35
2.1.5 - Abordagem Comunicativa .....	37
2.2 – O Manual didático.....	39
2.2.1 O manual didático no ensino de língua materna .....	43
2.2.2– O manual no ensino de língua estrangeira.....	45
2.3 – O manual didático de PLE .....	48
<b>Capítulo 3: Coerência local por remissivas lexicais nos textos do <i>Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação: reflexões e perspectivas</i>.....</b>	<b>53</b>
Preliminares.....	53
3.1 A materialidade do livro didático selecionado: fatores de contextualização .....	54
3.2 Coerência local (coesão) por remissivas lexicais: uma contribuição para atividades de leitura e interpretação de textos do <i>Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação</i> .....	62
3.2.1- Unidade 1 - <i>Prazer em conhecê-lo</i> : texto 1 sobre cumprimentos .....	63
3.2.2 Unidade 1 - <i>Prazer em conhecê-lo</i> : texto 2 sobre autobiografia .....	66
3.2.3 Unidade 1 - <i>Prazer em conhecê-lo</i> : texto 3 sobre rotina .....	68
3.2.5- Unidade 12: Texto sobre a política e a economia brasileira .....	77
<b>Conclusão .....</b>	<b>81</b>
<b>Referências.....</b>	<b>83</b>



## Introdução

Esta Dissertação situa-se no campo da Linguística Textual sociocognitiva e interacional, estabelecendo uma relação de interface com os estudos da Lexicologia, com o propósito de verificar como o recurso de coerência local por formas remissivas lexicais pode contribuir com o ensino-aprendizagem de leitura e interpretação de textos para aprendizes de Português Língua Estrangeira (PLE). Para tanto, utiliza-se de textos extraídos do manual didático para estrangeiros “*Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*”, cuja proposta teórico-metodológica, ao menos, na parte introdutória, é comunicativa, centrada, portanto, no objeto *texto*, para também verificar em que medida essa obra utiliza-se de recursos analíticos textuais, que possibilitem a construção de sentidos para seus leitores-aprendizes.

Muito se discute, no domínio das relações de sentidos textuais-discursivos, os limites entre a coesão e coerência, dois fatores distintos da textualidade. Autores, como Fávero (2000), Koch (1993, 1997, 2002), Halliday e Hasan (1976), Isenberg (1968), Beaugrande e Dressler (1984), dentre outros, defendem que a coesão consiste em um fenômeno estritamente linguístico, podendo haver textos destituídos de coesão, mas coerentes, tendo em vista ser a coerência um princípio de interpretabilidade. Koch (1997) questiona parcialmente os limites atribuídos aos dois níveis de análise, e, passa a postular uma zona de intersecção, em alguns casos, como: a anáfora associativa, a forma como é feita a remissão e à referência por meio de expressões definidas. No entanto, o questionamento da autora não chega ao outro extremo, defendido por outros teóricos do texto, como van Dijk e Kintsch (1983), segundo os quais as relações de sentido, tanto no plano da coesão, quanto no da coerência, são de ordem sociocognitiva, e, dessa sorte, torna-se possível atribuir aos dois planos de análise – coesão e coerência – a mesma natureza psicolinguística, sobretudo nas relações remissivas lexicais, como bem atesta Corrêa (1998, 2009).

Van Dijk (1983) ao mesmo tempo em que atribui aos dois fenômenos a mesma natureza sociocognitiva, por serem do tipo procedural, e a mesma designação “coerência”, distingue-os no âmbito da ocorrência na estrutura textual. Esse autor denomina coerência local às relações de sentido que ocorrem na microestrutura textual, por meio da tessitura entre microproposições explícitas (enunciadas) e

microproposições implícitas (não enunciadas, mas inferíveis no processamento cognitivo das informações do texto). Denomina, por sua vez, coerência global às relações de sentido da macroestrutura textual, decorrentes do processamento das informações da *base de texto*, formada pela associação das microproposições explícitas e implícitas da microestrutura textual e da aplicação, pelo leitor, das macrorregras (omitir, selecionar, generalizar e integrar) de redução das informações textuais, produzindo, desse modo, sentidos mais gerais e condensados.

Essa Dissertação assume a posição defendida por van Dijk (1983) e por Van Dijk e Kintsch (1983) no tratamento das relações de sentido nos textos, e focaliza no léxico, ou melhor, nas relações remissivas lexicais, conforme propõe Corrêa (1998), a instância mais profícua para a construção dos sentidos textuais, por ser o léxico, pertencente ao inventário aberto dos conhecimentos linguísticos, capaz de integrá-los, via referenciação, aos conhecimentos não linguísticos ou conhecimentos de mundo, dentre os quais os de natureza cultural, tão fecundos ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa a estrangeiros de diferentes partes do mundo e com culturas distintas.

Para tanto, essa posição teórica requer que as relações entre texto e discurso sejam concebidas, conforme Corrêa (2009), como complementares e não como opostas entre si, uma vez que na distinção por oposição, “o texto evidencia-se como produto linguístico”, e na oposição por complementação, o texto passa a ser uma dimensão do discurso, isto é, como processo, portanto de ordem psicolinguística, funcionando como “centro comum das interações sociocognitivas, nas quais os sujeitos participantes travam outros espaços dialógicos, desmobilizando e remobilizando diferentes porções do conhecimento” (CORRÊA, 2009, p.14).

Outro aspecto ligado ao ensino-aprendizagem de PLE diz respeito às metodologias e/ou abordagens metodológicas a serem adotadas pelo docente. Nessa pesquisa, sua importância reside na ênfase dada ao texto como objeto nuclear de ensino de uma língua estrangeira, o que potencializa a abordagem comunicativa com viés intercultural como uma das estratégias de ensino que mais favorece o aprendizado da língua textualizada por gêneros discursivos em diferentes situações comunicativas.

Tendo em vista o número escasso de estudos sobre a coerência local por remissiva lexical aplicada ao ensino de Português como Língua Estrangeira, esta

Dissertação vem contribuir com a diminuição desse espaço lacunar. Tendo assim por objetivos:

# 1. Objetivo geral

- 1.1 contribuir para ampliação dos estudos da coerência local, concebendo-a como instrumento fundamental para construção de uma aula intercultural de PLE.

# 2. Objetivos específicos

- 2.1 analisar de que modo a construção da coerência local influencia no processo de produção e interpretação textual;
- 2.2 verificar em que medida o manual que constitui o *corpus* desta pesquisa cumpre sua proposta comunicativa;
- 2.3 explicitar através das análises e resultados formas de trabalhar a coerência local por remissão lexical numa proposta intercultural de ensino de PLE.

Essa pesquisa está subdividida em três capítulos, sendo os dois primeiros destinados a uma revisão teórica e o terceiro, teórico-analítico, além da introdução e da conclusão.

O primeiro capítulo busca revisar os conceitos de coesão e coerência textuais, nas diversas fases da Língua de Texto. Para tanto traça um percurso histórico *lato e stricto sensu*, evidenciando as vertentes teóricas que influenciaram direta e indiretamente a constituição da LT. Além disso, o capítulo apresenta alguns conceitos da Lexicologia, como as noções de hiperonímia/hiponímia e seletividade lexical.

O segundo propõe-se à revisão dos principais pressupostos teóricos e as principais características dos métodos mais utilizados para o ensino de línguas, dando ênfase à abordagem comunicativa, tendo em vista que o manual que compõe o *corpus* desta pesquisa propõe-se a segui-la. Também apresenta, de forma breve, como o manual didático se modificou ao longo da história-do ensino de línguas maternas e estrangeiras. No tocante ao ensino de Português como Língua Estrangeira, busca explicitar como iniciou a produção editorial de manuais didáticos e qual sua evolução até os dias atuais, no contexto de crescimento da procura por cursos de PLE.

Por fim, o terceiro e último capítulo apresenta as análises das unidades selecionadas do manual *Bem-Vindo* que compõem o *corpus* dessa pesquisa, sob os pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Textual sociocognitiva e interacional em interface com a Lexicologia, focalizando as estratégias de coerência local por remissão lexical. Além disso, esse capítulo apresenta uma descrição crítica das partes constituintes do livro didático, com a finalidade de construir uma visão global da obra.

## Capítulo I: A Linguística Textual e as concepções de coesão e coerência

### Preliminares

O conceito de *texto* como unidade linguística em uso sistematizou-se, na década de 1960, com o surgimento da Linguística Textual, sob o paradigma pós-estruturalista. A essa concepção de texto, associa-se o conceito de *textualidade* (aquilo que faz com que um texto seja um texto), por meio dos estudos de Beaugrande e Dressler (1984) que definiram os padrões de textualidade, a saber: coesão, coerência (ambas centradas no texto), informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade (centradas no usuário). No entanto, não se deve afirmar que o conceito de texto tenha surgido sob a égide da Linguística Textual. Hjelmslev, por exemplo, é considerado o primeiro a propor uma definição de texto, muito próxima do conceito da *parole* de Saussure, embora pouco afeita aos pressupostos da Linguística Textual.

No domínio da Linguística Textual, observa-se uma gama variada de definições de texto, a depender de suas vertentes tipológicas, apresentadas por Conte (1977, *apud* Fávero & Koch, 1988): Análise Transfrástica, Gramáticas de Texto e Teorias do Texto. Nessa teia de complexidade conceitual, também a coesão e a coerência recebem tratamentos diversificados. Como o escopo dessa Dissertação é o estudo da coesão remissiva lexical ou da coerência local por formas remissivas lexicais, como um dos fatores de textualidade responsável pela (re)construção de sentidos textuais, a ser examinado em manual didático de Português Língua Estrangeira (PLE), parte-se do pressuposto de Corrêa (2009), segundo o qual os tratamentos distintos atribuídos à coesão e à coerência dependem das relações entre texto e discurso.

A distinção entre coesão e coerência é estabelecida por estudiosos que relacionam texto e discurso por oposição distintiva, isto é, quando se concebe “o texto como unidade teórica abstrata e o discurso como unidade de uso, que se assemelha, respectivamente, à distinção *langue* e *parole* ou competência e *performance*, oposições clássicas da linguística estrutural” (CORRÊA, 2009, p.13-14). Segundo a autora, o outro modo de relacionar texto e discurso é por distinção complementar, na qual o texto é concebido como uma dimensão do discurso. Os estudiosos que assim os relacionam não diferenciam coesão e coerência, tratam, pois, os dois fenômenos na dimensão da

coerência local e global. Van Dijk é o representante mais destacado dessa perspectiva, a ser discutida e adotada nessa Dissertação.

Com o objetivo de melhor situar o aparecimento da Linguística Textual e de observar, com mais acuidade, os conceitos de texto e de coesão e coerência, serão apresentadas as vertentes tipológicas da Linguística Textual, sem deixar de lançar luzes e ênfase à Retórica que antecedeu *lato sensu* essa disciplina linguística, desde que consideremos a importância da *inventio* (preparação do tema do discurso), da *dispositio* (ordenação do pensamento) e da *elocutio* (sua formulação linguística) – três das cinco partes do sistema retórico – como adjuvantes da proposta de organização da micro e da macroestrutura nos processos de construção de sentidos textuais postulados pela Linguística Textual.

Com base nos estudos de Koch (1993, 1997 e 2002), de Fávero (2000), de van Dijk (1983, 1992 e 1999) e na proposta de Corrêa (1998), a coerência local pautada por itens lexicais remissivos é sistematizada como um dos recursos mais eficazes aos processos de significação textual-discursiva no âmbito do ensino-aprendizagem do Português Língua Estrangeira (PLE), tendo em vista que na construção dos sentidos de um texto por cadeias referenciais, a seletividade lexical desempenha papel de extrema importância, respondendo pela orientação argumentativa do texto e pela (re)categorização das representações na memória de longo prazo, por meio dos modelos mentais e dos marcos de cognição social, conforme proposta teórica ampliada de van Dijk (1999).

### **1. Retórica Antiga: precursora *lato sensu* da Linguística Textual**

As possíveis aproximações entre a Retórica Antiga e a Linguística Textual cumprem, nesta pesquisa, um propósito histórico e relacional entre dois momentos de estudos sobre a produção textual, temporalmente distantes entre si, mas próximos em alguns pressupostos, dos quais destacamos o sistema retórico, com ênfase na *inventio*, *dispositivo* e *elocutio*, como procedimentos precursores dos modos de organização dos conhecimentos linguísticos e não linguísticos responsável pela construção dos sentidos textuais-discursivos. Tais modos de organização não se constituem à revelia do contexto comunicativo, ao contrário, dele se orientam para alcançar um determinado fim

argumentativo, de modo a convencer ou persuadir o outro. Sob essa perspectiva, Mosca (2004) afirma que

todo discurso é uma **construção retórica**, na medida em que procura conduzir o seu destinatário na direção de uma determinada perspectiva do assunto, projetando-lhe o seu próprio ponto de vista, para o qual pretende obter adesão (MOSCA, 2004, p.23).

A projeção de um ponto de vista orienta a ação textual-discursiva, que é sempre dotada de intencionalidade, por isso desde que “uma comunicação tenda a influenciar uma ou várias pessoas, a orientar os seus pensamentos, a excitar ou a apaziguar as emoções, a dirigir uma ação, ela é do domínio da retórica” (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 159).

Reboul (2000), a seu turno, defende um domínio menos extenso da retórica. Para esse autor, ela não é aplicável a todos os discursos, mas somente àqueles que buscam persuadir. Para ilustrar, Reboul elenca os principais gêneros retóricos: pleito advocatício, alocução política, sermão, folheto, cartaz de publicidade, panfleto, fábula, petição, ensaio, tratado de filosofia, de teologia ou de ciências humanas e o romance de tese; e os não retóricos: poema lírico, tragédia, melodrama, comédia, romance, contos populares, piadas, manuais técnicos, vereditos, obra científica e ordem. Entretanto, partindo-se do pressuposto de que não há discurso desprovido de intencionalidade, o que leva a crer na não existência de um discurso destituído de argumentatividade, defende-se a posição de Mosca (2004), para a qual todo discurso é uma construção retórica.

Desse modo, verifica-se que a Retórica de Aristóteles busca dar conta da adesão dos espíritos (aceitabilidade) pela boa articulação das partes que compõem o sistema retórico. Observadas em seu conjunto, essas partes articuladas constituem o plano de ação argumentativa, dotado de intencionalidade. Nesse sentido, a compreensão das partes desse sistema contribui para o delineamento de uma perspectiva mais ampla dos processos de significação postulados pela Linguística Textual.

### **1.1 -*Inventio, dispositio e elocutio* e suas implicações na organização textual**

O sistema retórico organiza-se em quatro fases pelas quais deve passar aquele que compõe um discurso. A primeira é a invenção (*heurésis*, em grego), que marca a

fase da decisão sobre o que o discurso deve tratar. Equivale, guardada a ênfase oral da retórica, à atividade textual-discursiva, prevista pela Linguística textual, que consiste na construção da referência tematizada pelo produtor (autor ou leitor) do texto.

Ainda, na fase da *invenção*, o sistema retórico prevê, em conformidade com o tema, a escolha do gênero e dos argumentos. Sabe-se que a retórica antiga propõe três gêneros: *judiciário*, cujas ações são de acusação ou defesa; *deliberativo* (ou político), cujas ações são de aconselhamento ou desaconselhamento; e, *epidíctico*, cujas ações são de censura ou de louvor (elogio). Tais gêneros orientam a seleção de argumentos dos tipos *ethos*, *pathos* e *logos*, sendo os dois primeiros de ordem afetiva e o último, racional.

A Linguística Textual, por sua vez, concebe os gêneros como “*textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características *sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2002, p. 22-23). A construção de argumentos orienta e é orientada pelo gênero e pelos graus de subjetividade deles provenientes em dada situação comunicativa.

A *disposição* (*taxis*, em grego), segunda fase do sistema retórico, trata do planejamento do discurso, por três razões: a) possibilitar que o produtor se alinhe a cada momento do discurso. Por exemplo, o discurso judiciário classicamente apresenta o exórdio, a narração, a confirmação e a peroração; b) conduzir mais facilmente o produtor-leitor a adesão ao(s) objetivos(s) proposto(s); e, c) permitir ao produtor-autor interrogar-se metodicamente, de modo a que cada pergunta leve-o a uma resposta a ela concatenada.

Na Linguística Textual, a *disposição* assemelha-se ao plano de ação comunicativa, que rege a intencionalidade e a aceitabilidade, dois fatores da textualidade que se expressam por textos coerentes orais ou escritos.

A expressão linguística do texto, por seu turno, aproxima-se da *elocução* (*léxis*, em grego), embora, para os gregos, essa terceira fase do sistema retórico volta-se mais às questões de correção linguística e estilo.

A ação (*hypocrisis*, em grego) e a memória (*mnemé*, em grego) correspondem respectivamente à quarta e quinta fases do sistema retórico e ligam-se a partes de



entonação da voz e de memorização do texto. Por essa razão, não são desenvolvidas nessa Dissertação.

Em síntese, pode-se afirmar, conforme Fávero & Koch (1988), que a retórica é uma precursora *lato sensu* da Linguística Textual, cujos aspectos aproximativos relativos às três primeiras fases do sistema retórico foram apresentados e discutidos neste subitem da Dissertação.

## **1.2 As ramificações *stricto sensu* da Linguística Textual**

A Linguística Textual surge em meados dos anos 60, do século XX, em uma tradição predominantemente europeia, e desde então cresce em ritmo acelerado o número de estudos dentro desse campo de pesquisa. Nesse período, os estudiosos da linguagem mudam a direção das suas investigações para o texto e para o discurso, entendendo que o homem se comunica por textos e não por frases e palavras isoladas. Tais estudos, então, têm como objeto o texto idealizado e como objetivo “a descrição e a explicação dos princípios universais, bem como das regras específicas subjacentes à constituição do texto como tal” (KOCH, 2009, p.20).

É possível distinguir três grandes momentos dentro da LT, sendo que tais diferenciações se dão de forma tipológica e não cronológica, pois cada um deles se constituiu com um tipo diferente de desenvolvimento teórico. O primeiro momento, o da *análise transfrástica*, analisava as regularidades que transcendiam os limites do enunciado; o segundo, o das *gramáticas textuais*, buscava as regularidades do texto baseado no modelo das gramáticas de língua; e o terceiro consistiu na construção das *teorias do texto*.

O princípio básico de estudos e teorias que tem o texto como objeto central de análise, é a textualidade, que consiste num conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não amontoado de palavras, frases, ou sequências de frases aleatórias. Por meio dela, pode-se distinguir um texto de um pseudo-texto. Dentre os princípios de textualidade, esta Dissertação centra-se na coesão textual, quando esta se dá através do léxico.

As visões a respeito desta são variadas e por vezes divergentes. Alguns teóricos defendem a posição de distinguir em categorias estanques a coesão e a coerência,

entendendo-as como aspectos estritamente linguísticos; em contrapartida, outros defendem a posição de que ambas são psicolinguísticas e que sendo assim extrapolam os limites textuais e que de tão imbricadas não é possível distingui-las.

No primeiro momento da Linguística de Texto no Brasil, os textos publicados buscavam apresentar as perspectivas teóricas dessa vertente ao público brasileiro, mostrando seus objetivos, categorias de análise e delimitando como estavam os estudos europeus no momento. “Tratava-se de uma análise transfrástica, visando às regularidades que ultrapassam os limites do enunciado.” (ARAÚJO, 2002, p.75) . O texto nesse momento ainda não era de fato o real objeto de estudo, centravam-se as pesquisas principalmente nas ligações entre as frases, sendo assim partia-se da frase para o texto.

O texto é concebido nessa fase “como uma sucessão de unidades linguísticas constituída mediante uma *concatenação pronominal ininterrupta*.” (KOCH, 2009, p.4). Entende-se o termo *pronome* de forma muito mais ampla, sendo ele toda expressão linguística que retoma outra expressão linguística correferencial. Dentro desse princípio, as pesquisas caracterizavam-se por entender as relações entre palavras ou enunciados, com o intuito de discutir a identidade referencial ou a correferência de itens lexicais pronominais, que quando organizados eram capazes de produzir um número infinito de frases. Nesse sentido, buscava-se estudar e entender os tipos de relações possíveis de se estabelecer entre os diversos enunciados que constroem uma sequência significativa.

Segundo Corrêa (1998), a Linguística Transfrástica demonstra a necessidade de um deslocamento de uma linguística do sistema (*langue*) para a linguística do uso (*parole*), para a qual o significado “é uma condição imprescindível: uma fonte inacabada de sentidos inerentes a todo e qualquer texto” (CORRÊA, 1998, p.10).

A partir da década de 70, teóricos ainda presos às ideias da gramática estrutural e da gerativa, despertam o interesse em elaborar “Gramáticas do texto”, estas tinham como maior objetivo mostrar as regularidades de constituição dos textos de uma determinada língua. Além disso, buscavam também como se dava a manifestação da textualidade e a delimitação de uma tipologia textual.

Nesse segundo momento, amplia-se a noção de competência linguística proposta por Chomsky e passa-se a propor a de competência textual, visto que todo

falante competente de uma língua é capaz de distinguir um texto coerente de uma junção aleatória e incoerente de enunciados. Pois sem ser assim, não seria possível entender ou explicar um texto que tivesse como característica básica a descontinuidade que ele estabelece entre os significados que o manifestam e a unidade de sentido que ele comporta. “Postula-se que como há regras transformacionais para produzir enunciados frásticos infinitos, também há regras transformacionais para gerar textos infinitos, fazendo-se necessário descobrir e descrever tais regras.” (CORRÊA, 1998, p. 11)

Dentro dessa perspectiva, o texto é visto como a unidade linguística hierarquicamente mais elevada e sendo assim constitui uma entidade do sistema linguístico, cujas estruturas possíveis em cada língua devem ser determinadas pelas regras de uma gramática textual. Essa perspectiva teórica tem como tarefas básicas: determinar os princípios básicos de constituição de um texto, levantar critérios que possibilitem a delimitação de textos, e diferenciar as espécies de texto existentes numa dada língua.

Segundo Marquesi (1996), constitui-se como uma Gramática que busca dar conta da produção de sentidos textuais através de um processo de cálculos, estipulados, de forma genérica e irrestrita, em um conjunto de regras formais. Nesse momento, destacam-se as pesquisas de Van Dijk, de Rieser e de Petöfi. O primeiro deles desenvolveu seus estudos entre 1972 e 1977, e postula a existência de uma estrutura profunda como componente de base da Gramática Textual e uma estrutura superficial, sendo respectivamente o que ele classifica como macro e microestruturas textuais.

Apesar do movimento da Gramática Textual não ter alcançado êxito, serão a partir dos conceitos defendidos por Van Dijk que se construirão, prioritariamente, as análises dessa pesquisa, cabendo assim uma explicação maior acerca de alguns conceitos relevantes que serão posteriormente necessários.

Van Dijk (1983) entende por coerência local as relações de sentido que ocorrem na microestrutura textual, por meio da relação entre microproposições explícitas, as enunciadas, e microproposições implícitas, não enunciadas, mas possíveis de serem inferidas no processamento cognitivo das informações textuais.

A coerência global, relações de sentido da macroestrutura textual, decorrentes do processamento das informações da *base de texto*, formada pela associação das

microproposições explícitas e implícitas da microestrutura textual e da aplicação, pelo leitor, das macrorregras (omitir, selecionar, generalizar e integrar) de redução das informações textuais, produzindo, desse modo, sentidos mais gerais e condensados. Embora, tenham um caráter geral, nem todos os usuários as aplicam da mesma forma, implica dizer então que cada leitor/ouvinte pode achar relevante diferentes aspectos do mesmo texto, a depender dos seus interesses, desejos, conhecimentos, valores, entre outros fatores.

Nas análises que serão posteriormente apresentadas, adota-se essa postura acerca das relações de sentido no texto, dando ênfase ao léxico como instância facilitadora para a construção de sentido, tendo em vista o fato dele se constituir como uma categoria aberta da língua, que veicula aspectos socioculturais e que é capaz de interrelacionar conhecimentos linguísticos e conhecimentos não-linguísticos via referência. Nesse sentido, conforme Corrêa (1998) as relações estabelecidas entre os conhecimentos de mundo e a construção sintagmática, permitem concluir que as designações veiculam conhecimentos sedimentados pelo uso e projetam o lugar para ressemantizar tais conhecimentos.

Ainda segundo Van Dijk (1999), o processamento cognitivo de um texto é possível dada à constituição e organização da nossa memória. Palavras, grupos de palavras, orações e frases são analisadas e interpretadas na Memória de Curto Prazo, e estas interpretações podem ser vinculadas por processos estratégicos para estabelecer a coerência que, no entanto, vão estar baseados na aplicação de modelos situacionais que por sua vez estão na Memória Episódica (ME). Tendo em vista que a MCP tem capacidade limitada, os conteúdos nela interpretados precisam ser transferidos de contínua para a Memória Episódica, onde gradualmente constroem as representações textuais.

Segundo o mesmo autor, os modelos de contexto são tipos particulares dos modelos mentais de eventos comunicativos e funcionam como a base pragmática do discurso. Por serem modelos de experiência, uma vez que resultam da Memória Episódica (ME), variam em conformidade com o modo como cada indivíduo representa socialmente um evento comunicativo. Note-se que “os modelos de contexto só representam experiências pessoais específicas, particulares, concretas de acontecimentos sociais” (VAN DIJK, 1999, p.269).

A partir da década de 80, surgem muitas Teorias do Texto e, apesar de terem enfoques diferenciados, todas elas partem de um princípio comum tratando o texto em seu contexto pragmático. Segundo Corrêa (1998) esse componente pragmático é caracterizado a partir das categorias emissor e receptor com seus conhecimentos sobre a língua, sobre o sistema de referência e sobre a situação contextual. Este se revela como um componente capaz de dar conta da diversidade de sentidos de frases descontextualizadas e formalizadas por uma estrutura profunda. Nesse sentido, as análises dos textos passam a levar em consideração o contexto, bem como as condições externas de produção, recepção e interpretação textual.

Com a inserção da pragmática nos estudos acerca do texto, o avançar dos estudos linguísticos pode ser então diferenciado em dois eixos: o primeiro que entende que a pragmática é apenas um componente a ser adicionado à Gramática do Texto; e o segundo que entende que, ao se entrar nas pesquisas, o componente pragmático, a linguística muda o seu foco de investigação. Van Dijk (1992) corrobora com essa ideia, pois, segundo esse autor, todos os estudos que se centram no tratamento da língua em uso, buscam de alguma forma, explicar os processos que compõem a comunicação pela produção discursiva, e ora são considerados com um novo ramo de estudo, uma nova disciplina, ora como um novo paradigma. Sendo que ambos, em suas pesquisas, tratam do uso efetivo da língua por falantes reais inseridos em situações reais de uso.

Dentro dessa perspectiva pragmático-enunciativa, entende-se que a coerência “não se trata de mera propriedade ou qualidade do texto em si, mas de um fenômeno mais amplo: a coerência se constrói, em dada situação de interação, entre o texto e seus usuários, em função da atuação de uma complexa rede de fatores de ordens linguística, sociocognitiva e interacional.” (KOCH, 2011, p.150).

Nesse momento, a distinção entre coesão e coerência não pode ser feita de forma estanque e radical, considerando-as assim como dois fenômenos independentes, pois nem sempre a coesão se estabelece de forma unívoca entre elementos presentes na superfície textual. Desse modo, sempre que se busca calcular um sentido para o texto e que para isso se recorre a elementos contextuais, insere-se automaticamente no âmbito da coerência, sem negar também que os elementos coesivos por vezes são determinantes para a construção de um todo coerente. Alguns teóricos então, passam a postular que a coerência se constroi por meio de processos cognitivos que ocorrem na mente do

usuário, ativados pelo texto e seu contexto, e nesse sentido a ausência de elementos coesivos não se constitui necessariamente como um obstáculo para a sua construção.

Uma das principais pesquisas que surge nessa época é a de Beaugrande e Dressler (1984). Concebendo a textualidade como um conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não um conjunto de frases, estes autores postulam setes fatores que auxiliam em sua produção. Estes podem ser centrados tanto no texto quanto em seus usuários, são eles: a coesão, a coerência, a intencionalidade, a intertextualidade, a situacionalidade, a informatividade e a aceitabilidade.

Van Dijk(1999) entende que a coerência não é só uma propriedade do texto, mas que ela se estabelece numa situação comunicativa entre usuários que têm modelos cognitivos comuns ou semelhantes, adquiridos em um dado contexto cultural. Postulando assim a existência da coerência local (sentidos locais ou parciais do texto) e da coerência global (sentidos globais ou totais). Nesse sentido, van Dijk e Kinstch (1983) postulam quatro tipos de coerência são elas:

- a coerência semântica: trata das relações entre os significados dos elementos das frases em sequência de um texto ou entre os elementos de um texto como um todo;
- a coerência sintática: trata das relações sintáticas usadas durante a produção textual para a construção e expressão da coerência semântica;
- a coerência estilística: mostra que um usuário segue o mesmo estilo ou registro durante a produção textual;
- a coerência pragmática: que caracteriza o discurso como uma sequência de atos de fala, sendo que estes sejam condicionalmente relacionados e satisfaçam as mesmas condições de propriedade para um contexto pragmático dado.

É possível concluir com os estudos de Van Dijk (1992) que as pesquisas sobre a linguagem, abarcam investigações que têm como foco central o texto. Todavia alguns deles têm como objeto de estudo o enunciado tratando-o pelos níveis morfo-fonológico, sintático e semântico; e o outro eixo o trata como um objeto complexo.

No primeiro eixo, o texto se define como unidade de língua em uso, ou seja, uma unidade semântica de significado. Sendo assim, as relações coesivas são entendidas como relações semânticas textuais que são formalizadas pela língua. Já no segundo, a

coesão “deve ser tratada por um conjunto de regras e de estratégias linguísticas e não linguísticas que respondem pela transformação do texto-produto em texto-processo, ou seja, pela formalização linguística do que foi (está sendo) processado alinearmente pelo produtor.” (CORRÊA, 1998, p.15).

Quanto ao segundo eixo, Turazza (1996) afirma que dentro de um modelo de complexidades a coesão textual é na verdade a ação de textualizar em língua o que foi produzido pela ação da linguagem, de modo que o linear abarque o alinear. Nesse modelo, busca-se recuperar a globalidade do processo de produção textual e dentro dela é que se estuda a coesão. Também segundo a autora, Van Dijk e Kintsch (1975) não tratam especificamente da criatividade lexical e nesse sentido, pode-se entender que os mesmos não considerem a palavra como possível detonador do processo de leiturização de um dado texto.

Nos estudos desses autores, a produção de sentidos pelo ato de leitura, centra-se em um leitor proficiente, e sendo assim, eles buscam a construção de um modelo para leituras bem sucedidas. Porém, não é possível que se postule o ato de textualização ou de leiturização sem a presença de um sistema lexical e gramatical.

Atualmente, os estudos tem se centrado nos processos de referenciação, entendendo- a como advinda de práticas simbólicas. Para embasar essas pesquisas a língua é entendida como uma construção feita pelos sujeitos que constroem, através de práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas. Neste caso, segundo Mondada e Dubois (2003) “ as categorias e objetos de discurso são marcadas por uma instabilidade constitutiva, observável através de operações de cognitivas ancoradas na práticas, nas atividades verbais e não-verbais , nas negociações dentro da interação. Porém, existem práticas que favorecem a estabilização, sedimentando as categorias em protótipos e estereótipos, nos processos para fixar a referência no discurso, ou com a escrita que permitem “solidificar” categorias e objetos de discursos.

A referência pode ser vista segundo duas óticas, de um lado à categorização, que entende os sistemas cognitivos dão uma estabilidade ao mundo, e do outro considera o processo de referenciação, através de uma visão linguística e interacionista e discursiva que considera o processo de referenciação em termos de construção de objetos de discursos e de negociações de modelos públicos do mundo.

### 1.3 O texto como espaço de interação e de construção de sentidos

O texto não é um dado *a priori* e seu conceito depende muito de quais os fundamentos teóricos elaborados para garantir ao estudioso um tratamento adequado desse objeto de pesquisa, bem como das concepções de língua e de sujeito. Nesse sentido, com o avanço dos conhecimentos sobre o texto, seu conceito vai sendo retomado como o de qualquer outro objeto, e sendo assim ainda hoje ele pode ser tomado tanto na dimensão de produto quanto na dimensão de processo.

A partir da década de 1980, os estudos da Linguística de Texto passam a opor o conceito de texto-produto ao de texto-processo, pela ideia de texto base. Entende-se que o texto-produto é compreendido enquanto o texto-base sendo definido como uma sequência de palavras e de frases, em ocorrências de enunciados, sendo estes o ponto de partida para sua leitura.

No tocante ao texto-processo

“Segundo os estudos de van Dijk (1983), o texto processo se apresenta como uma estrutura complexa que se define pelas micro, macro e superestruturas, compreendendo uma unidade semântica de ordem cognitiva, que se tipifica por representações mentais. Essas representações são construídas no processamento de informações durante o ato de interação comunicativa, quando se dá a leiturização ou a textualização.” (CÓRREA, 1998, p.23).

Van Dijk (1983) entende que as superestruturas podem ser caracterizadas como as formas globais dos textos de uma dada língua, que definem sua organização e as relações entre suas partes. Sendo assim, estas são mais do que a forma sintática de uma oração, são sim descritas em termos de categorias e regras de formação. Elas não são universais, são determinadas culturalmente, e possuem assim um caráter de convencionalidade, pois a maioria dos membros de uma determinada comunidade as reconhece. Para ele, tratar dos fenômenos linguísticos na dimensão da textualidade exige uma concepção de língua e linguagem que esteja dentro das teorias da ação, pois o texto se faz processo em atos de comunicação reais, pelo quais os homens interagem na e pela linguagem.

O texto, entendido na dimensão de processo, implica então a adesão do leitor na sua construção, iniciando um processo de construção de novos sentidos, e partindo desse princípio a produção textual pode ser compreendida como um processo interativo. A linguagem por sua vez é concebida como um fato social, por ser a sociedade a



propulsora de todo fenômeno linguístico e ao mesmo tempo por ser a sociedade que lhe oferece as condições necessárias para o seu desenvolvimento.

Nessa concepção de texto como lugar de interação, autor e leitor são vistos como sujeitos ativos que nele se constroem e são construídos. Sendo assim, a coerência passar a ser entendida como o modo que se relacionam os elementos presentes na superfície do texto aliados aos elementos que fazem parte do contexto sociocognitivo dos interlocutores. O ato de leitura deve então por sua vez implicar a ação da produção de novos significados e a criação de espaços discursivos que possibilitem a sua revelação. E nesse sentido, a função principal da linguagem é comunicar relevâncias, novas representações de mundo, cabe ao leitor buscar o relevante em um dado texto.

Segundo Koch (1997) redimensiona-se então a concepção de texto, antes compreendido como:

- “a. Unidade linguística (do sistema) superior à frase;
- b. Sucessão ou combinação de frases;
- c. Cadeia de pronominalizações ininterruptas;
- d. Cadeia de isotopias;
- e. Complexo de proposições semânticas” (cf, p.21).

E nesse sentido, na linguística contemporânea, o texto deixa de ser visto como estrutura acabada, passando a ser abordado no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção. E a partir disso que se passa a opor o texto-produto ao texto-processo.

Ressalta-se que os discursos ocorrem dentro de contextos compreendidos como interacionistas, situacionais, funcionais e pragmáticos. E seguindo esse princípio as dimensões sociais do discurso estão em constante interação com as dimensões cognitivas do produtor, o que permite assim não só a construção de uma representação mental do texto como também do contexto social. Van Dijk e Kintsch (1983) postulam então que o processamento textual se dá por meio de estratégias de ordem sociocognitiva, sendo que estas são estratégias de usos dos vários conhecimentos que temos armazenados na memória, ou seja, são do tipo procedural. Dentro do modelo de tais autores, o tratamento do texto-processo se dá de forma a se centrar nos seguintes pressupostos cognitivos-discursivos:

- 1) Construtivista: o leitor reconstrói uma representação dos eventos lidos, sendo tal processo de construção e seus efeitos na memória que respondem pela compreensão;
- 2) Interpretativo: tal representação se constitui através de interpretações de dados linguísticos, isto é de significados produzidos com base no código e com base em conhecimentos internos. Essas informações internas são designadas pelos autores como pressuposto pressupocionais, necessárias para um modelo de processamento.
- 3) Contextual: como os discursos não são produzidos em espaços vazios, postula-se então que as representações têm por ancoragem:
  - (3.1) Funcionalidade: possibilita a integração contínua entre representações construídas pelo texto em relação ao contexto social;
  - (3.2) Pragmaticidade: possibilita a seleção e a construção de uma representação de possíveis atos de fala; integrada à interpretação do processo e interação global que ocorre entre os participantes do discurso
  - (3.3) Situacionalista: a interpretação de um discurso está diretamente relacionada a normas e valores gerais, atitudes e convenções estabelecidas socialmente entre os participantes e as interações situacionais.

O processamento dos textos é *on-line*, o que significa dizer que os significados dos dados utilizados como *input* não são processados em uma ordem fixa, pois a cada momento da leitura pode-se ativar e processar diferentes informações. Eles também postulam que quando se lê ou se ouve um texto, constrói-se uma representação textual e somado a ela um modelo episódico ou de situação, para que isso ocorra ativa-se na memória os modelos de situações similares, que constituem o registro cognitivo de experiências, sejam elas mediatas ou imediatas. Nesse sentido, uma teoria sociocognitiva da compreensão textual não pode deixar de levar em consideração a noção de modelo de situação. Entende-se desse modo, que os textos são coerentes em relação ao(s) modelo(s), ou seja, os usuários entenderão os textos e os virão como coerentes se conseguirem construir ou recuperar na memória um modelo satisfatório.

São ativados para o processamento textual, os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e os interacionais. Os primeiros correspondem aos conhecimentos acerca da gramática e do léxico da língua, eles organizam o material linguístico na superfície textual, através do uso dos meios coesivos, da seleção lexical adequada ao tema e aos modelos cognitivos ativados. Os enciclopédicos que correspondem aos conhecimentos de mundo, que se encontram armazenados na memória de longo prazo. Já os interacionais dizem respeito ao conhecimento sobre as formas de interação através da linguagem. O conhecimento sócio-interacional engloba em si, os conhecimentos: ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural.

O conhecimento ilocucional é o que permite reconhecer os objetivos que um falante pretende atingir dentro de uma dada situação de interação, tais objetivos costumam ser verbalizados através enunciações características, embora por vezes sejam ditos de forma indireta o que exige dos interlocutores certos conhecimentos para captar o objetivo ilocucional. O comunicacional é aquele que Van Dijk (1999) entende como modelos cognitivos de contexto, em que os interlocutores selecionam uma variante linguística adequada ao contexto da situação de interação; bem como prezam por utilizar a quantidade informações necessárias e buscam também os tipos de texto adequados as situações comunicativas em que estão inseridos. O metacomunicativo corresponde aos conhecimentos que fazem com que o locutor através de vários tipos de ações linguísticas assegure a compreensão do texto e consiga também a aceitação pelo parceiro. E o superestrutural diz respeito ao conhecimento sobre estruturas e modelos textuais globais, que permite reconhecer o gênero ou tipo a que o texto pertence.

“As estratégias de processamento textual implicam, portanto, a mobilização “on-line” dos diversos sistemas de conhecimento.” (KOCH, 2007, p.34). A autora postula que entende-se estratégias como uma instrução global para cada escolha a ser feita no curso da ação e para efeitos de exposição as divide em cognitivas, textuais e sócio-interacionais.

As estratégias cognitivas são consideradas como as estratégias em uso do conhecimento, são portanto aquelas em que os interlocutores executam algum “cálculo mental” e tem como função permitir ou facilitar o processamento textual, seja em termos de produção ou de compreensão. Já as sócio-interacionais são aquelas usadas pelos interlocutores para estabelecer, manter e levar a bom termo a interação verbal e

tem como principal objetivo evitar o fracasso da interação. Por fim as textuais consistem nas escolhas que os interlocutores realizam para desempenhar diferentes funções e visando a produção de determinados sentidos.

Nesse sentido, cabe afirmar que ao ler um texto é possível construir macroestruturas semânticas e superestruturas típicas e que ele se constroi em sua dimensão global ( macro) e em sua dimensão mais detalhada (micro). Sendo assim, os modelos tem uma estrutura hierárquica.

Diante da evolução da Linguística de texto podemos então distinguir duas grandes posições teóricas a respeito da coesão e da coerência. A primeira delas entende a coesão e a coerência como coisas totalmente distintas que se imbricam no processo de produção textual, sendo a primeira responsável pela estrutura superficial do texto e a segunda responsável pela estrutura profunda do texto, construindo seus sentidos implícitos.

A segunda posição teórica, na verdade não trata efetivamente do conceito de coesão, entende sim o conceito de coerência, destrinchando-o em coerência local e coerência global. O primeiro conceito abrange os sentidos locais ou parciais do texto e o segundo abrange os sentidos globais, lembrando que o texto é entendido aqui como uma ocorrência sociolinguística interacional.

## Capítulo 2: O manual didático e o ensino de línguas

### Preliminares

A importância dos manuais didáticos dentro do contexto escolar vem sendo amplamente discutida por pesquisadores da área. Entendido, por vezes, como mediador da relação entre conhecimento e aluno, o manual, em diversos casos, também se constitui como a única ferramenta utilizada em sala de aula pelo professor, destacando-se, assim, no processo ensino-aprendizagem. Isso não é diferente no contexto do ensino de línguas.

Uma vez que, faz-se necessário entender sua construção histórica e relevância no contexto escolar. Ao longo do capítulo em tela, busca-se apresentar um breve relato acerca das metodologias para o ensino de línguas, do manual didático e de sua utilização em aulas de língua materna ou estrangeira. Além disso, apresenta-se também a construção dos Mds de língua portuguesa e língua estrangeira e a legislação brasileira que as norteia. No que tange os manuais de Português como Língua Estrangeira (LE) ou como Segunda Língua (SL), é possível constatar que ainda não há legislação específica regulamentadora e que sua produção é recente e, não raro, voltada a públicos específicos.

Busca-se então fazer um panorama geral para o ensino de língua estrangeira, contemplando alguns dos principais métodos de ensino de LE, dando destaque à *Abordagem Comunicativa*, cuja perspectiva pragmática, com ênfase nas situações de uso e nos textos autênticos, é tida ainda hoje como a forma mais eficaz na busca por fluência na língua alvo. Tal destaque se dá pela composição do *corpus* desta pesquisa - o manual de PLE “*Bem-vindo: A língua Portuguesa no mundo da comunicação*”, que se propõe a ser comunicativo, no objetivo de apresentar o português brasileiro da forma como se fala no país, levando em conta as referências necessárias acerca da gramática normativa e da cultura do povo brasileiro.

### 2.1 – Breve histórico dos métodos e abordagens para o ensino de LE

A preocupação em como se ensinar uma língua estrangeira não é um fenômeno recente. Ao longo da história, variados métodos de ensino buscaram auxiliar o professor

na tarefa de ensinar uma língua estrangeira. Mesmo após o surgimento de novas teorias acerca da educação e do ensino-aprendizagem de línguas no século XX e a diversidade metodológica, alguns métodos se destacam, sendo utilizados ainda hoje.

Antes de explicitar as especificidades de cada método, faz-se necessário diferenciar nomenclaturas como *teoria*, *método* e *abordagem*, tendo em vista que tais conceitos se tornam primordiais para os estudos das metodologias do ensino de línguas do século XX até os dias atuais.

Sanchez (1997) entende *teoria* num sentido lato, como resultado de um estudo reflexivo, coerente e sistemático, devendo ainda ser explícita, consistente, globalizante, útil, aplicável e simples. Porém, cabe a explicação que não se entende a simplicidade como simplificação, tendo em vista que esta implica ou no entendimento errôneo de que a linguística equivale a ensino de línguas, ou no entendimento, igualmente errôneo, de que existem métodos rápidos e fáceis para a aprendizagem de LE.

Snachez afirma ainda que, no contexto de ensino de línguas, tem sido estabelecida uma relação de quase total dependência entre a linguística, a gramática e o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, tanto que parte substancial das discussões nessa área de pesquisa giram em torno da prevalência da gramática nas aulas de línguas. Tal relação ainda é encarada num contexto social e entrecortada por fatores psicológicos. Seguindo este raciocínio, o autor entende *método* como um todo coerente, no qual estão implicados os seguintes elementos e aspectos: componente teórico, o conteúdo e as atividades.

A partir desse pressuposto, faz-se a seguir uma breve apresentação dos métodos mais utilizados para o ensino de línguas, a saber: o método Gramática-Tradução, o Método Direto, os métodos da Abordagem Estruturalista, o Método Ncional-Funcional e a Abordagem Comunicativa.

### **2.1.1- Método Gramática-Tradução ou Método Tradicional**

Entre os anos de 1840 e 1860, o Método Gramática-Tradução surgiu na Europa e marcou o início da história do ensino de línguas estrangeiras, objetivando desenvolver as habilidades de leitura e escrita por meio de textos literários. Sanchez (1997) afirma que o caracteriza um método dentro desse princípio são as seguintes características: predomínio da gramática normativa, ou seja, foco na aprendizagem de regras; listas de

vocabulário utilizadas para memorização; uso da língua materna do aprendiz; professor como detentor do conhecimento e como grande autoridade da sala de aula.

O mesmo autor afirma ainda que o problema não está em utilizar a gramática, mas na ênfase que dada a ela, deixando em segundo plano outros aspectos importantes em prol da competência comunicativa. Sendo assim, não implica que não se deva contemplar o ensino gramatical. Ao contrário, conforme Sánchez (1997), a gramática está presente em outras abordagens e métodos de ensino de línguas, a exemplo do método direto. O que muda não é a presença ou ausência da gramática em sala de aula, mas o fato de ser dada menos ênfase a ela, para dar espaço a outros aspectos da língua que também merecem destaque, tais como os elementos orais.

Nesse sentido, em classes nas quais se adote o método tradicional, os aspectos gramaticais e a prática escrita ocuparão um lugar privilegiado, o que demonstra a grande importância dada aos glossários. Nesse método, a aprendizagem é concebida como um esforço mental do aprendiz, que buscará memorizar o maior número de itens gramaticais, bem como o maior vocabulário possível. Desse modo, pode-se afirmar que não há um uso efetivo da língua e que não há espaço para atividades que contemplem a oralidade em salas de aula tradicionais.

Ainda segundo Sanchez (1997), cabe considerar que o método de gramática-tradução não se deu sempre da mesma forma, mas sofreu mudanças ao longo dos séculos, todas centradas no âmbito das regras gramaticais. O autor destaca que, no século XVI, o ensino por este método se dava a partir de manuais de gramática descritiva com exemplos que ilustravam as regras gramaticais e com anotações contrastivas de natureza filológica. Já no século XVII, aponta para a utilização de apêndices que expunham diálogos e vocabulários organizados de forma temática. Por fim, no século XVIII, predominava a prática das regras através de exercícios, temas ou textos canônicos para tradução. Essa prática, segundo Sanchez (1997), se configura como a forma de trabalho mais próxima e representativa do método gramatical praticado nos dias atuais.

### **2.1.2 Método Direto**

O Método Direto surgiu como reação ao método Gramática-tradução),impulsionado pelo Movimento da Reforma<sup>1</sup> no ensino de línguas, o qual passa a valorizar as habilidades orais, já que aspectos como a pronúncia, por exemplo, não recebiam atenção significativa até então. Apenas nesse momento, deu-se importância ao ensino da modalidade falada de uma língua antes das demais habilidades. Foi nesse mesmo período que se tratou acerca da fonética aplicada ao ensino de línguas, com a elaboração do Alfabeto Fonético Internacional (AFI), com o objetivo de transcrever os sons de qualquer língua.

É possível perceber, então, que este método está embasado na fala e tem como destaque a habilidade oral, como a pronúnciação.. Nas salas de aula, apenas é permitido o uso da língua-alvo, sendo a gramática e a cultura ensinadas de forma indutiva. O foco, segundo Martinez (2008), é fazer o aprendiz falar a língua e não falar sobre a língua. Neste sentido, o professor deve ser um falante nativo da língua ou ter proficiência na língua alvo de aprendizagem.

É importante ressaltar que o método em tela foi disseminado mundialmente a partir do trabalho de Maximilian Berlitz e seus centros de línguas. Berlitz sistematizou a idealizada forma de ensinar língua estrangeira elaborada por Sauveur. Segundo Sánchez (1997), os manuais elaborados por Sauveur são baseados nas seguintes diretrizes: foco na língua oral; rejeição à tradução ou aos aspectos gramaticais; prestígio à conversação, com uso de perguntas e respostas; e a presença de um professor nativo na língua a ser aprendida. Além disso, os alunos não devem comparar a língua alvo com a sua própria língua, tampouco trabalhar as palavras de maneira isolada, mas sempre em contextos frasais, que geralmente apresentam uma fala cotidiana.

No Método Direto, as palavras são associadas de forma direta aos objetos que as representam, sobretudo, em sua forma fônica.No entanto, mesmo que a oralidade seja o centro nesse método, a pronúncia é trabalhada geralmente por repetição e imitação do

---

1

Consistiu no empenho intelectual de profissionais de diversos países como Alemanha, França e Inglaterra, em promover o ensino da língua falada num contexto em que a escrita tinha a primazia. Segundo Richards & Rodgers (1997), com os reformistas se revitalizou a linguística como disciplina, a fonética surgiu como disciplina que abriu novas perspectivas no estudo de processos de fala. Além disso, nesse momento se fundou a Associação Fonética Internacional com o intuito de melhorar o ensino das línguas “modernas”.



professor. Richards & Rodgers (1998), assim como Sánchez (1997), o apontam como um método intuitivo que se inspira na observação do que ocorre no processo de aquisição da língua materna. Como dito, esse método foi muito bem sucedido nos centros de ensino de Berlitz, uma vez que seu sobrenome ainda atualmente é sinônimo de ensino eficaz de línguas estrangeiras. Contudo, tal método encontrou suas limitações ao ser adotado em escolas públicas de ensino, já que o sucesso de sua aplicação depende tanto de um número pequeno de alunos em sala, quanto, principalmente, de professores com nível linguístico próximo ao de um falante nativo.

### **2.1.3 – Abordagem Estruturalista**

#### **a) O Método Audiolingual**

Este método de características estruturais surgiu nos Estados Unidos a partir do Programa para a Formação Especializada do Exército (*The ASTP – The Army Specialized Training Program*), quando este país estava inserido no contexto da segunda guerra mundial (1939-1945). Em virtude da guerra, o governo estadunidense sentiu a necessidade de formar soldados falantes de outras línguas.

Não havia tempo hábil para um curso o ensino de línguas nos moldes tradicionais, voltado à aprendizagem de regras gramaticais e com frases bem construídas, em detrimento do uso de materiais concretos com vocabulário de uso corrente e que auxiliassem na aprendizagem da pronúncia mais próxima a dos falantes nativos da língua alvo de aprendizagem. Desse modo, baseado nos trabalhos de Bloomfield, Bloch e Trager, Fries criou um método de curto prazo, mais eficaz de ensino de línguas estrangeiras, focado nos propósitos bélicos em questão.

O método audiolingual centra-se no ensino da habilidade oral. São práticas frequentes nesse método a mímica, a memorização e a repetição, além do ensino da gramática e do vocabulário. Sofrendo evidente influência do Behaviorismo (de Skinner) e das concepções teóricas estruturalistas de Bloomfield, norteadas por uma perspectiva comportamentalista e mecanicista, o professor é visto com um treinador que deve reforçar as respostas corretas dos alunos.

No tocante ao trabalho com a oralidade, são utilizados gravadores em *loci* como laboratórios de línguas, o uso de imagens de sistema respiratório e do aparelho fonador para mostrar a posição dos lábios e da língua na articulação de dados sons. Cabe ressaltar que esses sons são selecionados com base no contraste entre a língua alvo e a estrangeira. Richards & Rodgers (1998) afirmam que a análise contrastiva das línguas permitia prever e tratar, por meio de materiais de ensino específicos e cuidadosamente elaborados, os problemas de interferência em potencial.

Nas aulas, a pronúncia é enfatizada desde o início, sendo trabalhada de forma sistemática por meio de intensivos exercícios de repetição oral das estruturas básicas da oração. Todavia, a repetição e a memorização de palavras e enunciados descontextualizados tornam o aprendizado, a partir do método áudio-oral, cansativo. Mesmo valendo-se de diálogos da vida cotidiana, as atividades ainda eram cansativas, pois as réplicas desses diálogos eram construídas a partir de uma estrutura-base. Tais réplicas serviam de modelo para exercícios de transformação e substituição. Esses exercícios eram adotados como forma de, a partir do processo de generalização e discriminação, permitir ao aluno chegar às regras da língua.

Isso corrobora com o pensamento de Sánchez (1997), que afirma que, numa perspectiva audiolinguista, a língua é adquirida mediante a repetição de estruturas por meio de exercícios de substituição de elementos, com a troca repetitiva de estruturas de acordo com alguns estímulos linguísticos, ou ainda a partir da repetição de frases ouvidas. Desse modo, é possível afirmar que a ideia norteadora do método é a de que a prática (a formação de hábitos/repetição) leva à perfeição. Esta formação de hábitos a partir da repetição de comportamentos e a proibição do uso da língua escrita (ao menos na fase inicial da aprendizagem) e da tradução são vistas como forma de evitar possíveis erros decorrentes da influência da língua materna. Entre as habilidades linguísticas, deve trabalhar-se a audição em primeiro plano, para, a partir de então, trabalhar a pronúncia, a leitura e, finalmente, a escrita.

## **b) O Método Situacional**

O Método Situacional foi desenvolvido por alguns estudiosos britânicos, como Harold Palmer e Hornby, com o intuito de consolidar uma base mais científica – que não havia no método direto –, para um método situacional de ensino da língua inglesa.

Nesse método, as estruturas só fazem sentido se, em seu treinamento, elas forem relacionadas às situações utilizadas. Na prática, ele se assemelha ao método anterior pelo fato de ambos partilharem concepções linguísticas e de ensino, respectivamente, estruturalista e behaviorista.

Para além do treino de estruturas, são utilizados recursos visuais e também são adotados livros de textos nas aulas de língua. A associação entre a imagem e o som, bem como o trabalho com narrativas e diálogos são feitos com o objetivo de garantir um contexto significativo para a prática de estruturas linguísticas.

Também são usadas no método em destaque tabelas de substituição para o ensino de gramática – cujas estruturas são ensinadas partindo-se das mais simples para as mais complexas. No tocante ao vocabulário, tendo em vista que a leitura de textos na língua alvo de aprendizagem é uma das principais metas a ser alcançada, ele assume uma importância fundamental.

Cabe observar que a língua alvo deve ser utilizada em sala e que antes de se apresentar a escrita aos aprendizes a oralidade deve ser trabalhada. No método situacional diferente do método situacional, leva-se em consideração a situação (ou o mínimo de contexto) e evita-se a análise contrastiva e a repetição mecânica. Entretanto, não significa que não se recorra a repetição, mas que ela deixa de assumir um papel principal na forma de trabalhar os conteúdos.

A pronúncia da língua é trabalhada através da repetição de enunciados, e também a partir da imitação do professor, visto que este é a autoridade em sala de aula e também o modelo a ser seguido pelos alunos. Nesse sentido, não há muitas mudanças nesse método se comparado aos anteriores em termos do ensino das habilidades orais, já que o aluno deve memorizar a pronúncia e repeti-la copiando a fala do professor.

### **c) O Método Estruturo-Global-Audiovisual (SGAV)**

No momento pós segunda guerra mundial, a língua inglesa ganha destaque internacional. Frente a isso, o governo francês vê a necessidade de criar uma comissão encarregada de estabelecer novas bases, sobretudo vocabulares, para o *Cours de Français Élémentaire*. A nova metodologia do método SGAV surge nos anos 50 com o trabalho conjunto de Paul Rivenc, em Saint Cloud (na França) e a equipe de Petar Guberina, em Zagreb (na Iugoslávia – atual Croácia) e segue nos anos 60 com a entrada

da equipe de Raymond Renard, da Bélgica, neste projeto. É desse trabalho conjunto que surge o primeiro curso baseado nas diretrizes do SGAV – o *Voix et Images de France*. Entre as referidas diretrizes, prevê-se o desenvolvimento das quatro habilidades – ouvir, falar, ler e escrever. Entretanto, a prioridade recai sobre a língua falada em detrimento da leitura e da escrita.

Assim como os métodos anteriores, o SGAV tem sua concepção de ensino baseada na Gestalt, cujo conceito fundamental é o *insight* e segundo a qual a aprendizagem se dá através da reorganização do mundo perceptual ou psicológico do aluno, suas percepções e intuições. Nesse sentido, há uma percepção global da língua, ou seja, os elementos auditivos e visuais são reconhecidos e logo depois filtrados pelo cérebro proporcionando os *insights* ao aprendiz. Se comparado aos métodos anteriores, o método em tela é menos limitado, pois objetiva trabalhar tanto com materiais que envolvam elementos visuais contextualizados quanto com materiais auditivos.

Segundo Sánchez (1997), visto que o ouvido estava habituado a captar apenas os sons da língua materna, passa-se a treiná-lo para captar os novos sons. Para além do reconhecimento dos sons da língua alvo, é preciso que o ouvido e o aparelho fonador sejam reeducados para a articulação de sons muitas vezes inexistentes na língua materna do aprendiz. Desse modo, a aprendizagem do sistema sonoro deve ser progressiva e levar em consideração os aspectos contrastivos com a língua materna do aluno, a fim de que este possa superar mais facilmente possíveis resistências psicofisiológicas. Ao professor, cabe estar atento à realização sonora dos aprendizes e monitorá-la para que sejam corrigidos possíveis erros de pronúncia.

#### **2.1.4- Método Nocional-funcional**

O método nocional-funcional é por vezes confundido com a abordagem comunicativa, pois assume todas as características desta. A ênfase do método recai sobre os aspectos funcionais dos enunciados linguísticos, isto é, ao contrário dos métodos de base estruturalista, são privilegiadas as funções comunicativas que se pretende desenvolver. Isto só é possível se levarmos em consideração não só os fatores linguísticos, mas também os extralinguísticos, visto que ainda que externos à mensagem, esses fatores não são exteriores ao processo comunicativo.

Sánchez (1997) destaca que é de suma importância a contextualização do ensino de línguas e dos manuais utilizados no processo ensino-aprendizagem. Segundo ele, é

preciso apresentar ao aprendiz a língua em situações comunicativas autênticas que por natureza hão de ser funcionais, já que a função primordial da linguagem é facilitar o processo comunicativo entre os falantes. Nesse sentido, ainda conforme o autor parte-se das situações comunicativas e delas se extraem os elementos linguísticos que as integram, e não o contrário – como ocorria nos outros métodos.

O método nocional-funcional se caracteriza pelo trabalho com conteúdos em formas de funções; o trabalho com as quatro habilidades – mediante leitura de textos autênticos<sup>2</sup> e dos variados tipos de texto; e o ensino da gramática de modo sistemático, mas com atividades significativas e contextualizadas. Para além disso, no método em tela, o ensino-aprendizagem é cooperativo, visto que se prioriza a interação, no que tange o ensino da pronúncia que a perspectiva se modifica, pois o objetivo não é atingir uma pronúncia perfeita ou igual a de um falante nativo, mas sim uma fala inteligível.

Tendo em vista que o ensino-aprendizagem deve contemplar situações comunicativas reais, já não é possível que o trabalho seja feito estritamente no plano formal ou apenas prestigiar a realização sonora de indivíduos de alta escolaridade, uma vez que em contextos mais próximos da realidade, o aprendiz irá se defrontar com diversas realizações sonoras que podem denotar um uso regional ou mais coloquial, ou ainda, de falantes menos escolarizados. Para tanto, é necessário que o professor seja proficiente na língua alvo, para auxiliar o aprendiz no processo para internalizar as realizações da língua. Cabe destacar que, nesse método, o aprendiz é visto como um ser ativo e como tal passa a ser responsável também pelo processo de atingir a fluência na língua alvo.

Cabe colocar que, de acordo com Sánchez (1997), o método nocional-funcional se configura como um método anterior ao método comunicativo –surgido em consequência das diversas dificuldades enfrentadas pelos professores de línguas em desenvolver e pôr em prática os princípios e materiais apresentados nos Threshold Level nos programas nocional-funcionais. Nesse sentido, testemunhou-se o fracasso desses programas e o desenvolvimento de atividades mais adequadas dentro do que se denominou metodologia comunicativa.

---

<sup>2</sup> Materiais de qualquer natureza veiculados socialmente.

### 2.1.5 - Abordagem Comunicativa

Posteriormente, entrou em cena a *Abordagem Comunicativa*. Nela focalizou-se o aspecto funcional e comunicativo da língua tendo como objetivo maior o desenvolvimento da competência comunicativa. A preocupação com o léxico passou a ser vista como resultado das necessidades do aprendiz e a língua-alvo passou a ser um meio de comunicação e não simplesmente um objeto de estudo e aprender o vocabulário seria aprender a relacionar palavras à realidade externa e o modo como elas se relacionavam entre si.

A abordagem comunicativa, segundo Richards e Rodgers (2007), tem origem britânica e surge como reação ao método instaurado no país até o momento, o situacional, que já não mais atendia às necessidades de comunicação em outras línguas. Nesse sentido, ao invés de se trabalhar com o conceito de competência linguística, trabalha-se com o conceito de competência comunicativa, o que implica dizer que, para além de aprender a língua, o aprendiz seria estimulado a aprender os níveis de registro da língua, bem como seus usos em diversos contextos comunicativos.

Com o advento desse método, surge a ideia de desenvolver nos alunos a competência comunicativa, bem como desenvolver propostas pedagógicas que levassem a trabalhar as quatro habilidades linguísticas fundamentais (LER-ESCREVER-FALAR – OUVIR), sempre levando em consideração a interdependência existente entre língua e comunicação. A que se frisar que essas habilidades linguísticas também estavam presentes nos métodos audiolinguais, mas são apresentadas nessa abordagem dentro de uma perspectiva sócio-interacional.

Um ponto que acelerou a mudança de perspectiva de trabalho com línguas estrangeiras foi a demanda pelo ensino das línguas do mercado comum europeu e do conselho da Europa aos adultos, pois à época, a Europa vivia um contexto de interdependência entre os seus países que culminou em crescentes contatos profissionais. Portanto, era imperativo aprender a língua do(s) outro(s).

Uma das ações realizadas por este conselho para tentar desenvolver métodos que atendessem às necessidades vigentes foi criar a *Associação Internacional de Linguística Aplicada*. Além disso, em 1971, um grupo de pesquisadores se reuniu e dessas discussões obteve-se, em 1972, um documento preliminar elaborado por D. A. Wilkins, no qual ele descreve o que é essencial à língua através de conceitos tradicionais de

gramática e de vocabulário, bem como descreve dois tipos de significados que subjazem nos usos comunicativos da língua: as *categorias nocionais* (como tempo, frequência, lugar etc.) e as categorias de *função comunicativa* (pedir, oferecer, recusar etc.).

Segundo Martinez (2009), “noção” deve ser entendida como a categoria de decupagem do real, sendo variável segundo os grupos humanos, o que significa que se traduz diferentemente nas várias línguas. A “função”, por sua vez, é conceituada pelo autor, partindo de uma citação de Galisson e Coste (1976), como uma operação que a linguagem realiza e permite realizar por sua operacionalização em uma práxis relacional com os outros e com o mundo.

O trabalho resultante das discussões e pesquisas tanto de Wilkins quanto de outros pesquisadores é a publicação do curso de língua inglesa como língua estrangeira para adultos – o Threshold Level<sup>3</sup>, que, conforme Van Ek (1975) *apud* Martinez (2009), corresponde ao programa comunicativo de nível mínimo/básico definido para o inglês, segundo diretrizes europeias.

Nesse momento, entende-se, então, a língua como instrumento de comunicação e sendo assim a abordagem tem como principal objetivo tornar os alunos competentes comunicativamente. Nesse sentido os diálogos se centram nas funções comunicativas e não se trabalha como exercícios de memorização e repetição constante de estruturas. Desde o início se trabalha então com o estímulo à comunicação, seja entre alunos, entre aluno e professor, ou em situações outras, pois se acredita que o sistema da língua alvo será mais bem aprendido através dos processos comunicativos.

Em termos didático-pedagógicos, o professor é mediador no processo de interação entre si e os alunos e entre os próprios aprendizes, que são nessa abordagem o centro da aprendizagem. Essa interação pode ser promovida através de trabalhos em grupo, em duplas e a partir de contextos de perguntas e respostas com o próprio professor. Além disso, o material didático utilizado não será rigidamente seguido, assumindo uma função de apoio, de recurso, deve ser frequentemente autêntico para que reflita as demandas e situações da vida real. Richards & Rodgers (1998) afirma que as tarefas devem ser selecionadas de acordo com o grau em que se consegue que os alunos usem a língua de maneira significativa e real, pois a prática é o melhor meio de

---

<sup>3</sup> Traduzindo teríamos o equivalente em português como nível do Limiar.

desenvolver habilidades comunicativas.

A Pragmática foi um dos campos de estudos que mais influenciou na constituição desta abordagem. Sanchez (2007) afirma que são alguns dos pilares pragmáticos que orientam muitas das atividades dessa nova proposta para o ensino de línguas, são eles: o estudo da linguagem de modo globalizado (situada dentro de um contexto), a ideia de entender a linguagem como meio de comunicação entre as pessoas em contextos reais de uso (não ideais como nos métodos anteriores), bem como entendê-la como instrumento que exerce determinadas funções comunicativas.

Na abordagem comunicativa, trabalham-se todas as habilidades linguísticas, porém, cabe ressaltar que a ênfase recai sobre a aprendizagem da língua oral. O uso, em sala de aula, de atividades interativas e de materiais variados e de diferentes âmbitos ajuda a proporcionar ao aprendiz a representação de uma comunicação real e concreta, diferentemente do uso de materiais ideais adotados no método áudio-oral, por exemplo.

De acordo com Sánchez (1997), a abordagem comunicativa se diferencia dos demais por não apresentar restrições ou proibições de qualquer natureza. O que esse método especifica, diz o autor, é o predomínio da finalidade última da linguagem: a concentração na mensagem, e a transmissão do conteúdo relevante para o interlocutor.

## **2.2 – O Manual didático**

O manual didático, ou livro didático, pode ser definido como produto híbrido que se encontra no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade. Mesmo com as inúmeras críticas que sofre, o livro didático constitui-se como um instrumento pedagógico extremamente difundido e que continua sendo o principal portador dos conhecimentos fundamentais das diversas disciplinas que compõem o currículo escolar.

Por volta do século XVI, o ensino passa por um processo brusco de mudança: ao invés de haver aulas em “locais independentes”, passa-se a ter aulas em um único espaço, onde se alocam todas as salas. Pacheco (2006) considera que é nesse momento que surge o “tempo” de estudo, a divisão em séries e a divisão horizontal e vertical do currículo. Nesse contexto, surgem as disciplinas, as matérias e o currículo escolar. Concomitante a isso, surge também a hierarquização do ensino, que hoje é o que se conhece como sistema público de ensino, responsável por manter a estrutura desse



sistema fechado em funcionamento. Como consequência desse processo, surgiu a necessidade de categorizar os membros dessa estrutura e, por conseguinte, hierarquizar os papéis ocupados por cada um.

Na época em que o Renascimento veio à tona, tem-se a virada de primazia do teocentrismo para o antropocentrismo. Deus não era mais o centro, e o homem passa a estar em foco. Nessa efervescência de ideias, o Cristianismo sofreu um declínio em sua influência. Nessa fase, também o uso da imprensa na Europa e a preocupação com leitores aumentaram, tendo em vista que a possibilidade de divulgação editada colocaria um fim aos escribas da Igreja que monopolizavam a escrita e como consequência monopolizavam também a transmissão de conhecimento.

Os que tinham acesso à alfabetização, nessa época, eram a elite e membros do clero, levando-se em conta que os custos e as possibilidades a essa qualificação intelectual sempre foram dispendiosas. Os burgueses frequentavam as escolas não somente para aprender a ler e escrever, mas também com o objetivo de ter um preparo maior e ascensão para liderar, administrar e subordinar os demais. Já o clero, além de depender das letras para ler as sagradas escrituras, precisava saber como transmiti-las aos que não sabiam ler, induzindo-os, assim, a ter uma crença maior em sua doutrina cristã. Era a Igreja que determinava o que era certo e errado e determinava ainda que Deus era quem julgava e condenava os homens que não respeitassem seus mandamentos, caso estes não se arrependessem e pagassem as indulgências.

Nesse período, surge um dos primeiros manuais escolares que se tem notícia, “O ABC de Hus”, escrito por Jan Hus. Este livro apresentava uma ortografia padrão, com frases religiosas que iniciavam com letras diferentes e era uma obra voltada para alfabetização do povo. Vale ressaltar que o autor foi um dos precursores da reforma protestante. Sua concepção didática, mesmo tendo um cunho reformador, deixava claro seu interesse ideológico, Hus vai ao encontro das tentativas do clero de manipular seus fiéis, já que havia uma batalha entre a elite que tinha o desejo do lucro e a Igreja Católica que atrapalhava o crescimento do capitalismo.

Até a Reforma Protestante, a Igreja Católica era absoluta e sustentava um poder extremo sobre os povos europeus e respectivas colônias espalhadas pela África, Ásia e América. Em geral, comandava reis, burgueses e plebeus e tinha, como já mencionado, o poder de determinar o que era pecado ou não, bem como o poder de vender

indulgências. Portanto, os reformadores brigavam não somente pela livre interpretação das palavras de Deus, mas também pelo livre comércio, sem a interferência da Igreja com seus impostos e julgamentos, e viam desse modo a escolarização como um meio de disseminar essas novas ideias.

Segundo Bairro (2014), ainda no século XVI, com o absolutismo como forma de poder, ou seja, com a centralização do poder na figura monárquica, a educação permanecia sendo um privilégio para poucos. Isso se explica, pois, caso fosse acessível a todos, acarretaria a ruína do comércio, agricultura e exército, não havendo professores para atender a todos, além de poder gerar questionamentos acerca da forma de governo. Nesse sentido, a alfabetização era para a formação de comerciantes e membros do exército, com empenho de formar uma nova elite.

Todos os manuais escolares até o século XVII eram voltados aos ensinamentos cristãos. Era a forma que o Cristianismo, principalmente a Igreja Católica, tinha para manter uma manipulação junto a seus fiéis de maneira sutil. Para a Igreja Católica, a educação deveria ser voltada para a formação do bom cristão, que, em síntese, seria aquele que serve à Igreja sem questionar e, se cometer um “pecado”, estaria perdoado mediante o pagamento das indulgências. Esta última estratégia só atingia aqueles mais abastados, com maiores possibilidades financeiras. Já para os reformadores religiosos, a educação deveria ser igualmente oferecida a todos, independente de condições financeiras, pois isso traria oportunidades de trabalhos e de comércio.

Após a Revolução Francesa, José Hamel escreve o livro intitulado “Ensino Mútuo”, método utilizado no Brasil na época do Império. Ele tinha como ponto de partida que os alunos que sabiam ensinavam aos que tinham dificuldades no aprendizado e aos que estavam iniciando o processo de alfabetização. Também nesse período, a alfabetização é inserida como matéria escolar, o que significava a educação dos ricos que não tinham ligação com a nobreza, e o estudo que agora é dividido em lições insere o método bá-bé-bí-bó-bú. Já o jardim de infância começa a ser implantado na Revolução Industrial, como forma de atender as crianças que eram filhas dos operários das fábricas têxteis, tendo assim um caráter mais assistencialista que educacional.

No Brasil, desde o início século XIX, quando foi fundada a primeira escola pública, o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, foi montado um cenário educacional

cujos contexto filosófico teve no livro didático (LD) um papel importante de legitimação do saber. Este constituía (e constitui até hoje) a fonte autorizada de transmissão dos saberes acumulados na sociedade. Falando de outra forma, o LD nasceu para servir à reprodução do poder e continua cumprindo essa missão até os dias atuais. É possível considerar como marco fundador da institucionalização do processo de produção do LD no Brasil a criação, em 1937, do Instituto Nacional do Livro, órgão subordinado ao MEC, responsável pela divulgação e distribuição de obras de interesse educacional e cultural. Uma das coordenações do INL ficava incumbida de acompanhar a produção do LD. O que mudou para os dias atuais? As siglas, mas os órgãos seguem exercendo funções similares.

Em 1938, com o decreto nº 06, institui-se a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) com a função de controle político-ideológico. Os decretos subsequentes mantêm tal caráter controlador, tendo em vista que a maioria das recomendações se centrava no que impedia a autorização do livro do que propriamente em questões didáticas. Na década de 1970, foram firmados acordos entre o governo brasileiro e o americano com o objetivo principal de distribuir gratuitamente livros didáticos no período de três anos. Além disso, o acordo também previa a instalação de bibliotecas e um curso de treinamento de instrutores e professores. Por ter sido feita no período militar a ajuda americana também foi entendida como uma forma de controle do mercado livreiro, e por consequência entendida também como uma forma de controle ideológico.

A Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) foi criada em 1983 e, dois anos depois, o Decreto Lei 91542 fixou parte das características atuais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): adoção de livros reutilizáveis (exceto para a 1ª série) e escolha do livro pelo conjunto dos professores a partir das listas fornecidas pela Diretoria do Livro Didático da FAE. Na década de 1990, a fundação foi extinta e o MEC limitava-se a adquirir e a distribuir livros didáticos gratuitamente, sendo estes escolhidos pelos professores e encaminhados às escolas.

Nesse sentido, constata-se que, no Brasil, a história do livro didático está intimamente ligada ao sistema educacional, cujas leis e políticas são institucionalizadas e foram se concretizando por meio da imposição de um programa estatal. Pacheco (2006) afirma que, desde o tempo da colônia, tem sido veiculado, na área educacional,

um discurso autoritário, elitizante e principalmente excludente em relação aos segmentos que mais deveriam estar envolvidos nas discussões sobre as questões educacionais – docentes, discentes e família.

Dentro desse contexto é que, segundo Pacheco (2006), alguns estudiosos da área afirmam que o manual didático não possui uma história própria no Brasil, pois as mudanças que ocorreram não foram geradas por grupos diretamente ligados ao ensino, mas foram resultados de decretos, leis e medidas governamentais, cujos efeitos de sentido só podem ser dimensionados à luz do contexto sócio-político-econômico social do país. E mesmo assim é possível afirmar também que sua função sempre foi a de intermediar a relação entre os saberes e os alunos.

Nos dias atuais, o livro didático é mais do que uma mera ferramenta de trabalho do professor. Para além dos seus aspectos pedagógicos e das suas possíveis influências na aprendizagem e no desempenho dos alunos, faz-se necessário ressaltar a importância de seu aspecto político e cultural, na medida em que este reproduz e representa os valores da sociedade em relação à sua visão da ciência, da história, da interpretação dos fatos e do próprio processo de transmissão de conhecimento.

### **2.2.1 O manual didático no ensino de língua materna**

Os estudos de língua materna geralmente estão associados ao ensino da norma padrão do português brasileiro. Porém, com o avanço dos estudos linguísticos, principalmente a partir dos anos 1970, as leis que regem o ensino se modificaram e buscaram criar novos objetivos e materiais para este tipo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, modificaram-se as concepções de língua e linguagem e, a partir de tal mudança, buscou-se adequar também os manuais didáticos.

O manual didático de Língua Portuguesa, nos moldes e formas que se apresentam atualmente – com textos, vocabulário, interpretação, gramática, redação e ilustração – surgiu ao final dos anos 1960, consolidando-se na década de 1970. A concepção de texto subjacente aos anos 1960, no que tange seu aparecimento em livros didáticos, limitava-se ao texto literário, por este ser a representação do belo, cabendo aos estudantes imitar os modelos consagrados na escrita.

O ensino da Língua Portuguesa era dividido em duas partes: a primeira é a da aquisição das letras e a segunda é a do estudo da língua propriamente dito feito através de exercícios de redação e treinos ortográficos e gramaticais. A escrita era vista unicamente como um processo aditivo no qual o aluno aprendia as letras, as sílabas e as frases, e, conseqüentemente, conseguiria escrever textos. Porém, com os estudos na área da linguagem foi possível perceber que este processo não era eficiente e não levava o aluno à produção de bons textos.

Nos anos 1970, com a influência da Linguística Estrutural e da Teoria da Comunicação, a concepção de texto nos manuais começa a se ampliar, com a inserção ao lado do texto literário, de textos jornalísticos, de histórias em quadrinho. Havia, assim, uma ênfase excessiva aos elementos da comunicação, fase que predominou até metade dos anos 80, quando começa a concorrer com uma concepção de texto pragmática, que como tal leva em conta os critérios de textualidade. Como consequência dos estudos de Bakhtin, compreendeu-se que os textos produzidos, sejam eles orais ou escritos e através dos quais há interação social, organizam-se em torno de características mais ou menos estáveis, que configuram os gêneros textuais, devendo assim todas as atividades de ensino-aprendizagem relacionadas a textos serem orientadas a partir dessa concepção.

Uma aula de língua, seja ela materna ou estrangeira, norteia-se a partir de uma concepção de linguagem. Sendo assim, os manuais também veiculam uma concepção e cabe ao professor escolher aquele que se adéqua melhor a sua sala de aula. Nesse sentido, vê-se o quanto tal conceito é importante para a prática pedagógica numa aula de língua. Sobre isso, Travaglia afirma:

“(...) a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua, pois o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto à postura que se tem relativamente à educação.” (TRAVAGLIA, 2000, p. 21).

O autor afirma, então, que só depois de conhecer as concepções de língua, o professor é capaz de construir suas aulas e seus materiais. Tendo em vista que escolherá que concepção atenderá aos seus objetivos, e poderá avaliar se esta é a mais adequada para se ensinar língua atualmente. Ao longo da história, a linguagem humana tem sido concebida de uma forma muito distinta, Koch (1995) afirma que pode ser assim sintetizada: a) como representação (‘espelho’) do mundo e do pensamento; b) como

instrumento (‘ferramenta’) de comunicação; c) “como forma (‘lugar’) de ação ou interação”.

A primeira concepção é a mais antiga e entende que o homem representa o mundo e aquilo que pensa através da linguagem. Sendo assim, ela seria o reflexo do pensamento humano. A segunda concepção entende que a linguagem é um instrumento utilizado por um emissor para transmitir determinada mensagem a seus receptores. Nesse caso, sua principal função seria transmitir informações. Na terceira e última concepção, a linguagem é entendida como forma ou lugar de interação humana e, como tal, ela é o lugar da interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre os interlocutores em uma dada situação comunicativa. Assim sendo, está inserida dentro de um contexto sócio-histórico e ideológico.

É importante ressaltar que esta última concepção é a que os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem como a mais adequada para o trabalho pedagógico, tendo em vista que o documento enfatiza que o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa deve pautar-se em atividades e propostas interativas. Esta concepção destaca a natureza social e interativa da linguagem, em que o ensino da língua não seja deslocado do seu uso social, considerando o aluno como produtor de textos, o professor como o responsável por fazer um trabalho voltado a sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno e a gramática normativa colocada como um segundo plano.

Nesse sentido, a partir do lançamento dos PCN’s, muda-se a perspectiva no ensino de língua e consequente nos manuais didáticos de língua materna. Os PCN’s, seguindo a linha de pensamento bakhtiniano, entendem então que produzir linguagem é produzir discurso e que este se materializa através dos textos, sejam eles orais ou escritos. Cabe à escola possibilitar ao aluno o contato com a diversidade textual, bem como ensiná-lo que cada contexto exige determinada forma de uso da língua. Para isso a escola pode/deve utilizar o universo textual que existe fora dela, trabalhando com textos reais em usos e contextos reais.

### **2.2.2– O manual no ensino de língua estrangeira**

Como se sabe, a prática escrita, em tempos iniciais, era destinada a uma minoria e apresentava sérias dificuldades devido à escassez e à precariedade dos meios utilizados

para escrever bem com o exercício da docência se destinava a poucos, já que também havia um escasso número de alunos. Nestas circunstâncias, a aprendizagem por meio da oralidade constitui-se como um método útil e razoavelmente eficaz. Com o crescimento e a consolidação das práticas docentes, consequências do crescimento do número de alunos, começa-se a problematizar questões como “o que se deve ensinar”, “como se deve ensinar”, entre outros. A sociedade passa a se estruturar de forma mais complexa e nesse sentido se faz necessária definição de todos os elementos necessários que se incidem nas relações sociais. A educação é um desses elementos, e, com certeza, um dos mais importantes. Os professores necessitam de um manual de referência que pudessem utilizar em sua prática docente.

Sanchez (1997) afirma que o surgimento das gramáticas, no que tange o ensino de línguas, se constitui como uma circunstância favorável à sistematização do ensino, pois esta pressupõe a estruturação e a formalização dos elementos que compõe uma língua e sua utilização lógica para chegar a formar um sistema objetivo, que sirva para “codificar” a mensagem do falante e para que o ouvinte possa decodificá-la. Os professores passam, então, a entendê-la como um instrumento importante e útil para explicar o fenômeno da língua, e é a partir desse momento que a gramática de “populariza”., já que, antes disso apenas eram tidas como línguas “merecedoras de respeito” o latim, o grego e o hebreu. As demais línguas, as que surgem depois da ruína do império romano e derivadas do latim são tidas como vulgares e somente serão valorizadas posteriormente, em tempos idos do século XV. Nesse sentido, quando as línguas nacionais contam com gramáticas próprias e na medida em que passam a ser ensinadas como línguas estrangeiras, o modelo de ensino segue os padrões e esquemas vigentes para o ensino do latim.

O francês havia sido língua oficial da Inglaterra desde que Guillerme (William), o Conquistador, ocupou a região em 1066. No entanto, o inglês nunca deixou de ser utilizado no país, e voltou a ser adotado como língua oficial em 1399, com a chegada de Ricardo II ao trono. Antes disso, o francês já era ensinado como segunda língua, tendo em vista que, apesar de ser a língua oficial e administrativa, muitos ingleses não a conheciam.

Tal contexto favorecia o surgimento de materiais que auxiliassem no processo de aprendizagem. Como as gramáticas da língua francesa ainda não existiam, era

necessário recorrer a outros tipos de materiais - ostextos e livros de diálogos que circulavam desde o século XIII, e, como dito, seguiam o mesmo padrão dos livros utilizados para o ensino de latim. Segundo Sanchez, a primeira gramática de francês foi editada na Inglaterra, o autor John Palsgrave era professor de língua francesa na Corte, onde a ensinava aos nobres ingleses. Sendo assim, a gramática tem sua origem, portanto, na necessidade de se elaborar um manual que servisse de ajuda e que facilitasse a aprendizagem do francês aos ingleses.

No caso do espanhol, é um pouco diferente. A gramática da língua castelhana publicada por Nebrija em 1492, era a gramática de um erudito, porém se constituiu como um ponto de partida para o surgimento de outras gramáticas que foram publicadas nos Países Baixos, nos anos em que o espanhol era ensinado em toda Europa devido a importância e o poderio do império.

Nesse sentido, cabe ressaltar que tais publicações eram voltadas, especificamente, para estudantes de espanhol de fora da Espanha. Sem descartar outras motivações, as gramáticas das principais línguas europeias ganham uma importância especial e, em alguns casos, uma certa urgência a partir do século XVI, quando a comunicação e os intercâmbios entre as nações voltam a recuperar protagonismo. Nesse sentido, são os primeiros “manuais didáticos” de língua estrangeira de que se tem notícia.

No Brasil, apesar de o ensino de língua estrangeira já existir, ele só passa a ser cotejado na legislação oficial a partir da LDB de 1996, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. Baseada no direito universal de educação para todos, regulamenta a necessidade do ensino de uma língua estrangeira para o ensino fundamental e sua obrigatoriedade para o ensino de médio, havendo também a possibilidade de uma optativa conforme a capacidade de oferta da instituição. Foi com os PCN de 1999 que o ensino de LE passa a ter uma característica mais sócio-interacional.

As línguas estrangeiras foram incluídas pela primeira vez no PNLD de 2012, atendendo às necessidades da LDB, para quem as línguas estrangeiras se constituem como um aspecto importante para a construção do perfil de formação do aluno nesta etapa básica do ensino.



Este edital registra na parte de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* preceitos organizadores da proposta para a avaliação dos livros didáticos da área. Dessa maneira, o processo foi orientado pela concepção de que a linguagem é uma atividade social e política, que abarca concepções, valores e ideologias dos diversos grupos sociais; bem como se constitui como uma atividade sempre em construção e que, por isso, é heterogênea e historicamente situada; além de ser uma prática discursiva, expressa por meio de manifestação verbal e não verbal e que se concretiza em diferentes línguas e culturas. Nesse sentido, pensa-se o ensino de uma língua estrangeira dentro do contexto da educação básica como ferramenta para inserir o aluno no mundo globalizado levando-o a experienciar novas formas de expressão.

### **2.3 – O manual didático de PLE**

Mateus (2008) afirma que a língua portuguesa é a quinta do mundo em número de falantes, além de ser a língua nacional ou oficial em sete países espalhados por quatro continentes que são: Brasil, Portugal, Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Cabo Verde e Timor-Leste (e Macau até 2049). Além disso, o Brasil constitui, dentre esses, a economia maior e mais dinâmica, bem como é responsável pelo número maciço de lusófonos. Mesmo assim, a história do ensino de português como língua estrangeira relacionada também a de produção de seu material didático é relativamente recente no Brasil. O ensino de PLE em terras brasileiras teve início na década de 1950, sendo que, em sua maioria, os cursos ofertados aqui dependiam de textos e materiais escritos no exterior.

Como dito, a produção de manuais didáticos de PLE é algo recente no nosso país. Se comparada à produção dos de língua materna, é possível perceber que existe um esforço do MEC e de outros órgãos competentes para melhoria da qualidade e para o barateamento dos custos destes últimos, enquanto os de LE não sofrem essa influência. Nos últimos anos, constata-se que há uma preocupação com a estética destes manuais, pois sua visibilidade no mercado se dá também por esse viés, tendo em vista o público com alto poder aquisitivo que os procuram.

Em geral, os manuais de PLE são genéricos e abarcam uma diversidade de público e justamente por isso, também são genéricos do ponto de vista linguístico e cultural, tendo em vista que não buscam atender às especificidades de um dado grupo

ou nacionalidade. Isso não se constitui como um problema grave, tendo em vista a possibilidade de flexibilizar suas atividades e adaptá-las ao que o público deseja.

Morita (1998) afirma que nenhum MD se adequará perfeitamente a todas as necessidades e interesses dos aprendizes, o papel do professor se configura de extrema importância para a adaptação das atividades. Nesse sentido, caso houvesse uma maior oferta de materiais na área, os docentes teriam maiores possibilidades para a diversificação das atividades, e as adequariam conforme as necessidades de seus alunos, escolhendo, em cada material, aquilo que poderia ser mais útil a sua turma.

Apesar do pouco de número de publicações quando comparado, por exemplo, aos manuais para o ensino de Língua Inglesa, é possível afirmar que atualmente os manuais de PLE tem alcançado ampla venda e divulgação no mercado editorial. Isso ocorre devido ao crescimento do econômico do Brasil e de sua atual grande visibilidade no mercado internacional, seja pela sua cultura, economia ou mesmo pelas suas belezas naturais.

Inicialmente, os manuais utilizados aqui eram editados em centros que tratavam da língua portuguesa fora do país, a exemplo da Alemanha e dos Estados Unidos, apenas no início dos anos 1950 é que estudiosos brasileiros começaram a pensar na necessidade de se construir um material próprio que atendesse às necessidades que encontravam em suas aulas. Na década seguinte, houve um grande impulso da Linguística Aplicada ao Ensino de Português como Língua Estrangeira e, nesse sentido,

“Foi formada uma equipe binacional (norte-americana e brasileira) que se reuniu em Austin para elaborar um manuscrito para uma edição experimental de *Modern Portuguese*, um projeto subsidiado pela *Modern Language Association of America* (MATOS, 1989). Esse grupo de trabalho levantou algumas questões fundamentais: ‘Que estruturas frasais selecionar e por quê? Que amostra do léxico do Português oral informal incluir e por quê? (...) Que usos do Português descrever? Com base em que descrições? Na ausência destas (fato que dificultava sobretudo, a preparação de material didático), como proceder?’” (PACHECO, 2006, p. 73).

Nessa mesma época, a educação bilíngue e o ensino de PLE passaram por diversas mudanças, como consequência da abertura econômica do país ao mercado externo, sua oferta nas escolas começou a se caracterizar como imprescindível, tendo em vista a necessidade de comunicação tanto dos brasileiros como dos estrangeiros. Na

década de 1960,, com o *boom* da indústria automobilística e com a expansão nacional que ocorreu no governo de Juscelino Kubistcheck, muitos executivos começaram a chegar ao Brasil para assumir cargos em grandes empresas multinacionais que vieram se instalar no país, bem como suas famílias que os acompanhavam. Estes se tornaram então os novos alunos dos cursos de PLE, pois aprender a língua acelerava o processo de adaptação ao novo país.

Com a globalização e o rápido processo de desenvolvimento das tecnologias, encurtando as distâncias e facilitando a comunicação entre os povos passaram tornam-se necessárias novas políticas linguísticas. Pacheco (2006) afirma que o inglês começou a ser considerado a “ língua universal” , enquanto o português e o espanhol começaram a ganhar destaque devido o acordo econômico do MERCOSUL, criado nos anos 90. O Brasil foi ganhando assim estabilidade e visibilidade econômica o que atraiu um novo fluxo imigratório constituído por famílias de classe média alta com possibilidade de permanência de em média 5 anos.

Dentro desse novo contexto, o ensino de PLE passa a atingir um novo patamar dentro da educação e assim é possível perceber que se vive um novo processo de institucionalização da área. Para tanto várias frentes trabalham em direção ao mesmo objetivo, solidificar o estudos de Português tanto no contexto de língua estrangeira como no de segunda língua. Trabalham assim, o governo, mesmo que timidamente dando incentivos as pesquisas e as universidades federais criando centro de pesquisas e núcleos de ensino-aprendizagem em PLE,

Para além disso, foi criado o Conselho Nacional para a elaboração do Exame de Português para Estrangeiro,o CELPEBras – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros e também vale ressaltar a criação em 1992 da SIPLE – Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira, referência nacional e internacional na área, responsável pela realização de diversos congressos e seminários que difundem trabalhos e pesquisas de estudiosos em PLE. Concomitantemente a isso, mesmo que a passos lentos, se busca construir uma política linguística para o Português Brasileiro.

Abaixo segue uma tabela adaptada de Pacheco (2006) que registra as publicações de manuais didáticos de PLE no Brasil.

	Livro	Autor	Ano
1	Português para estrangeiros	Mercedes Marchandt	1954
2	Português conversação e gramática	Haydée Magro & Paulo de Paula	1973
3	Português do Brasil para estrangeiros. Segundo livro.	Mercedes Marchant	1974
4	Português para estrangeiros I e II	Biazoli & Francisco G. Matos	1978
5	Português do Brasil para estrangeiros Vol. 2	Biazoli & Francisco G. Matos	1978
6	Falando, Lendo, Escrevendo Português	Emma Eberlein O. F. Lima & Samira A. Iunes	1980
7	Português para Falantes de Espanhol	Leonor Cantareiro Lombello e Marisa de Andrade Baleeiro	1983
8	Tudo Bem 1: Português do Brasil	Raquel Ramalhete	1984
9	Tudo Bem 2: Português do Brasil	Raquel Ramalhete	1985
10	Fala Brasil: Português para estrangeiros	Elizabeth Fontão do Patrocínio e Pierre Coudry	1989
11	Muito Prazer! Curso de Português do Brasil para Estrangeiros	Ana Maria Flores	1989
12	Português Via Brasil: Um Curso Avançado para estrangeiros	Emma Eberlein O. F. Lima, Lutz Rohrman, Tokiko Ishihara, Cristián Gonzalez Bergweiler & SamiraA. Iunes	1990
13	Português como Segunda Língua	Almeida, M. & Guimarães, L	19900
14	Avenida Brasil: Curso Básico de Português para estrangeiros	Emma Eberlein O.F. Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Cristián González Bergweiler & Samira Abirad Iunes	1991
15	Aprendendo Português do Brasil	Maria Nazaré de Carvalho Laroca, Nadine Bara & Sonia Maria da Cunha	1992

16	Português para estrangeiros infanto-juvenil	Mercedes Marchant	1994
17	Avenida Brasil II	Emma E. Lima, Cristián González & Tokiko Ishihara	1995
18	Português para estrangeiros nível avançado	Mercedes Marchant	1997
19	Falar, Ler e Escrever Português: Um Curso para estrangeiros	Emma E. O.F. Lima e Samira A I	1998
20	Bem-vindo!	Maria Harumi Otuki de Ponce; Silvia R.B. Andrade Burin & Susanna Florissi	1999
21	Sempre Amigos: Fala Brasil para Jovens	Elizabeth Fontão do Patrocínio & Pierre Coudry	2000
22	Sempre Amigos: De professor para professor.	Elizabeth Fontão do Patrocínio & Pierre Coudry	2000
23	Tudo Bem? Português para nova geração	Maria Harumi Otuki de Ponce, Silvia Regina. B. Andrade Burim & Susana Florissi	2001
24	Interagindo em Português	Eunice Ribeiro Henriques & Danielle Marcelle Granier	2011
25	Diálogo Brasil: Curso Intensivo de Português para Estrangeiros	Emma Eberlein O. F. Lima, Samira Abirad Iunes & Marina Ribeiro Leite	2003
26	Estação Brasil: Português para estrangeiros.	Bizon, A C	2005
27	Panorama Brasil: Português no Mundo dos negócios	Maria Harumi de Ponce & Susana Florissi	2006

### **Capítulo 3: Coerência local por remissivas lexicais nos textos do *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*: reflexões e perspectivas**

#### **Preliminares**

Neste capítulo, os pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Textual sociocognitiva e interacional em interface com a Lexicologia fundamentam as análises dos textos apresentados em cada uma das unidades selecionadas do manual didático *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*, cujo foco recai sobre as estratégias de coerência local por remissão lexical, como um dos recursos mais eficazes na construção de sentidos textuais, uma vez que as cadeias referenciais de um texto se dão pela categorização e recategorização discursiva de seus referentes, sobretudo pelo uso de lexias de designação simples ou compostas, em estratégias referenciais por *repetição de um mesmo item lexical*, *sinonímia*, *hiperonímia*, *nominalização*, *nomes genéricos*, e também pelo uso de lexias complexas, em estratégias referenciais por *expressões nominais definidas* ou *indefinidas*.

Sob a perspectiva de construção dos sentidos do texto por cadeias referenciais, a seletividade lexical desempenha papel de extrema importância, pois responde pela orientação argumentativa do texto e pela (re)categorização das representações na memória de longo prazo, por meio dos modelos mentais e dos marcos de cognição social, conforme proposta teórica ampliada de van Dijk (1999).

Além das propostas de análise, utilizando os recursos teórico-metodológicos da coerência local por remissão lexical dos textos das unidades selecionadas do manual *Bem-vindo!*, esse capítulo apresenta uma descrição crítica das partes constituintes desse livro didático, com a finalidade de construir a visão global da obra, que, embora se proponha a apresentar uma abordagem comunicativa para o ensino-aprendizagem de PLE, não atinge totalmente seu objetivo comunicativo, pois além de evidenciar traços morfológicos da gramática normativa, utiliza-se dos textos para fins meramente gramaticais.

### 3.1 A materialidade do livro didático selecionado: fatores de contextualização

#### a) Título

O título *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação* sugere a perspectiva de um aprendizado voltado à comunicação, que requer o tratamento da língua em seu uso efetivo, devido à expressão de saudação “bem-vindo” aliada ao subtítulo, cujo destaque é a língua portuguesa no mundo da comunicação.

#### b) Autoria

Maria Harumi de Ponce, autora de manuais didáticos renomados de Português para Estrangeiros, é formada em Letras (Português-Japonês) com Licenciatura em Educação pela USP (Universidade de São Paulo) e Mestrado em Linguística pela Universidade de Tsukuba, Japão. Há anos se dedica ao ensino e coordenação de cursos de Japonês e Português LE, tendo sido docente da língua japonesa na UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas). Atualmente trabalha como professora e coordenadora de cursos para a Torre de Babel Idiomas.

Silvia Andrade Burim é coordenadora do núcleo de idiomas Global Connection, da FAAP- Fundação Armando Álvares Penteado, em São Paulo. Órgão responsável pela oferta de diversos cursos de idiomas aos alunos da própria instituição interessados em aprender línguas para as mais diversas finalidades. Com o processo de internacionalização da instituição e consequentemente com o aumento do número de estrangeiros no Brasil, o curso de PLE é um dos mais procurados atualmente.

Susanna Florissi é Proprietária da Torre de Babel Idiomas e sócia da Editora Galpão. Graduiu-se pela Universidade Católica de Pernambuco e cursou pós-graduação em Teoria da Literatura pela PUC Campinas e de Aperfeiçoamento para Executivos do Mercado Editorial, MBA FIA. É consultora da HUB Editorial. É Diretora Livreira da CBL – Câmara Brasileira do Livro, fez parte da Comissão Organizadora do Prêmio Jabuti e hoje coordena a Comissão do Livro Digital da mesma CBL. É autora de materiais didáticos impressos e digitais e coautora dos títulos campeões de vendas para o ensino de Português como Língua Estrangeira, ‘Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação’, “Tudo Bem? Português para a Nova Geração” e “Panorama Brasil – Ensino do Português no Mundo dos Negócios”.

#### c) Capa

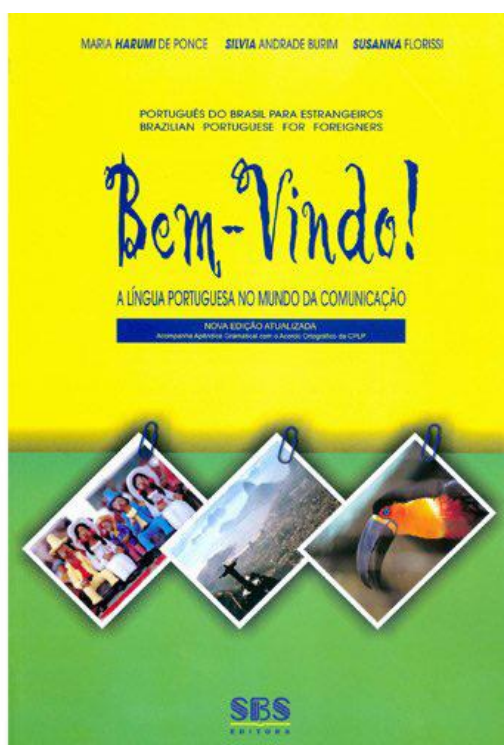
A capa traz o título, em destaque, na parte superior da página. Acima do título

(em português e em inglês) aparece a variedade a ser ensinada: o Português do Brasil.

Na parte inferior, encontram-se, dispostas em sequência e dependuradas por clipes, três imagens que funcionam como ícones de traços do Brasil: da esquerda para direita, a forma caricata do povo do nordeste brasileiro; na sequência, a imagem do Rio de Janeiro e do Cristo Redentor, bastante conhecida internacionalmente; na terceira, um dos símbolos da flora brasileira: o tucano.

Ao fundo, as cores verde e amarelo, símbolos da bandeira nacional brasileira, compõem e concluem o apelo final às representações de brasilidade, conforme Figura 1, a seguir.

*Figura 1- Capa do manual didático Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*



#### **d) Quarta-capa**

Na quarta-capa, há um breve texto comercial, como é de praxe nos livros, que atesta o grande sucesso desse manual em seus dez anos de existência, com mais de 100 mil exemplares vendidos. Em seguida, explica o que há de novo na 8ª edição (nova e atualizada), a saber: apêndice com as regras do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, além de outros três apêndices: Alfabeto, Gramática e Vocabulário.

Esclarece, ainda, que há uma versão digital, acessível apenas aos que possuem uma senha, com atividades e avaliações multimídia.

Na parte inferior da quarta-capa, aparecem os demais livros que podem ser



adquiridos pelo consumidor, a fim de completar a obra: livro do aluno, três cadernos de exercícios, cada qual direcionado a um tipo de público (origem asiática, anglo-saxônica e latina), livro do professor, caderno de respostas aos exercícios e de transcrição dos textos em áudio, 4 CD de áudio e material multimídia destinado aos níveis básico, intermediário e avançado de aprendizagem da língua portuguesa para estrangeiros.

#### **e) Texto de apresentação**

Na Apresentação, as autoras se dirigem aos aprendizes de PLE, com o intuito de lhes esclarecer que irão aprender o “nosso português falado como ele é, sem deixar de lado as necessárias referências à Gramática Normativa”. É possível deduzir desse breve texto que o manual utilizará as variantes orais e regionais mais usadas, algo que, do ponto de vista didático-pedagógico, torna-se impraticável e inadequado, sobretudo no campo da pronúncia e, além disso, a obra provavelmente reservará, para a parte escrita, o uso da norma padrão da língua portuguesa, algo que reproduz o milenar modelo escolar brasileiro, cuja ênfase se dá na escrita e na norma culta.

O texto em questão relata também que o manual traz um pouco da história, cultura e sociedade brasileiras, como complementos de seu objetivo comunicativo.

Em virtude dessa apresentação sucinta, inicialmente não é possível afirmar a que nível linguístico o manual, na versão impressa, é destinado, porém ao analisá-lo é possível perceber que ocorre um aumento gradativo de sua dificuldade a cada grupo de unidades. O que indica que ele possivelmente pode ser usado em aulas de PLE para alunos em nível iniciante, intermediário e avançado, e que cabe ao professor reconhecer isso e assim escolher a melhor forma de utilizá-lo em suas aulas.

#### **f) Sumário**

O Sumário apresenta vinte unidades, subdivididas em cinco grupos temáticos, cada um deles com quatro unidades, respectivamente denominados: “*Eu e você*”, “*O Brasil e sua língua*”, “*A sociedade e sua organização*”, “*O trabalho e suas características*” e “*Diversão – Cultura*”. Cada unidade apresenta seções e com objetivo definido, a saber: *Aprenda; Estudo de; Enfoque; Psiu e Gramática, Amplie seu Vocabulário, Curiosidades, Gente e cultura brasileira e História*, é importante ressaltar que elas não ocorrem concomitantemente em todas as unidades e grupos, isto será melhor explicitado posteriormente ao serem apresentadas as características específicas de cada uma delas bem como de cada grupo. Os quatro primeiros grupos vão da unidade

um a dezesseis e tratam de aspectos gramaticais fundamentais do PB, enquanto que o último grupo traz uma revisão geral de vocabulário e “práticas de conversação”.

Fazem também parte do Sumário: uma tabela contendo tempos verbais mais usados, as páginas relativas aos Apêndices, aos quais já se fez referência no subitem *d* desse capítulo, além dos símbolos utilizados no manual e das cores empregadas para os verbos.

### g) Seções

**Aprenda-** esta seção aparece em todos os grupos, exceto no grupo cinco. Sua função consiste em apresentar uma síntese de tudo o que será visto na unidade. Conforme explicitado no manual do professor, essa seção foi idealizada para ser usada no decorrer da unidade, intercalando-se com as demais. Segundo as autoras, não é necessário que ela seja utilizada de uma vez só ou em sequência, o ideal é que ela seja utilizada conforme sejam apresentados os temas dos quais -ela trata durante a unidade como um todo.

**Estudo de** – é também uma seção pensada para ser utilizada no decorrer da unidade intercalando-se com as demais atividades e propostas. As autoras alertam que tal seção não deve ser dada de uma só vez ou em sequência, orientam também que toda vez que ela for ser utilizada chame-se a atenção do aluno para as páginas do Apêndice III onde são colocadas diversas explicações de vários tópicos gramaticais. Essa seção é eminentemente gramatical e foge, de modo geral, da proposta comunicativa.

**Enfoque** – seção que se estende por toda a unidade apresenta de forma mais detalhada e aprofundada os temas propostos a serem trabalhados na unidades. É com ela que as seções *Aprenda* e *Estudo de* devem ser intercaladas. Apresenta atividades orais e escritas, individuais ou em grupo e tem como objetivo deixar mais claro para o aprendiz estrangeiro o tema trabalhado. As autoras ressaltam a importância de utilizar como suporte as outras seções bem como os apêndices do manual para que esta seção seja trabalhada da forma mais adequada. As abordagens, como se observa no subitem 2 deste Capítulo, não são propriamente textuais e comunicativas, mas gramaticais.

**Psiu-** seção criada para chamar a atenção do aprendiz para o vocabulário tratado durante a atividade, expandindo-o. Como o manual do aluno não é voltado a um público de origem específica o vocabulário é apresentado sem tradução, em algumas unidades esta seção apresenta também expressões muito utilizadas em dadas situações comunicativas ou algumas curiosidades acerca do tema que está sendo apresentado. Mas, não se trata de um trabalho com o léxico em ocorrência nos textos e em situações comunicativas. O

léxico é reduzido a segundo plano no ensino-aprendizagem de PLE.

**Gramática** – seção utilizada geralmente para o trabalho com os verbos da Língua Portuguesa, seja trabalhando conjugação, regência, as vozes verbais, regularidades e irregularidades etc. As autoras indicam que esta seção deve ser trabalhada durante toda a unidade conforme as atividades exijam do aprendiz o uso dos verbos e deve ser associada ao uso do Apêndice III que também apresenta esclarecimentos acerca da Gramática Normativa da língua. Observa-se que não há trabalho com a sintaxe, apenas com a morfologia. Entretanto, quando ocorre trabalho com frases, ele parte do texto, utilizado como pretexto para se ensinar gramática. Logo, esse manual passa muito longe da abordagem comunicativa e, mais ainda, de um viés intercultural.

**História** – seção presente apenas no grupo -três, substitui a seção Gramática e trata nas quatro unidades deste grupo de aspectos da História do Brasil. São apresentados ao aluno textos que narram de forma sucinta a história do país, do seu descobrimento até os dias atuais, e suas questões econômicas na atualidade. Contudo, tais textos não são trabalhados, no plano interpretativo. Funcionam como meras curiosidades históricas.

**Amplie seu vocabulário**- seção presente apenas nos grupos. quatro e cinco. O grupo quatro apresenta correspondências diversas ligadas a cobranças e oferecimento de serviços de algumas empresas, e o grupo cinco apresenta textos que tratam de aspectos relevantes de cidades conhecidas do Brasil, de festas importantes e de atividades comuns ao povo brasileiro. No entanto, nenhum trabalho lexical é realizado.

**Curiosidades** – seção presente apenas no grupo cinco. Apresenta textos que tratam da Língua Portuguesa e de países que a tem como idioma oficial.

**Gente e cultura brasileira** – seção presente apenas no grupo 5. Apresenta textos que tratam do povo brasileiro, da música e da literatura do país, mostrando suas características e especificidades. Mais uma vez, não se realiza qualquer trabalho interpretativo, que pudesse suscitar discussões comunicativas e interculturais.

## **h) Grupos**

Grupo 1: *Eu e você* (unidades 1 a 4)

Segundo as autoras, nas quatro unidades desse grupo, o aluno aprende –o presente, o passado e o futuro verbais, e têm como o objetivo fundamental dar suporte e ferramentas aos aprendizes para que possam falar de si mesmo, de sua família, de suas lembranças, hábitos, rotinas, planos e também cumprimentar e conhecer outras pessoas.

Os textos dessa unidade são simples e curtos e subsidiam a fala/escuta do aluno e o seu aprendizado gramatical dos tempos verbais simples, mas não há nenhuma atividade de leitura e interpretação.

Grupo 2: *O Brasil e sua Língua* (unidades 5 a 8)

Este grupo, segundo as autoras, apresenta o Brasil e seu idioma, ampliando os conhecimentos adquiridos pelos aprendizes anteriormente a respeito do país, seus costumes e suas características, bem como sobre a Língua Portuguesa e sobre onde ela é falada no mundo. Trata também das expectativas dos alunos, antes de virem ao Brasil, e depois de sua chegada ao país. As atividades deste grupo ainda já apresentam, nas últimas unidades, certo grau de complexidade observável pela seleção de textos mais longos e complexos e pelo aprofundamento gramatical, com a introdução dos verbos irregulares, voz passiva, usos pronominais etc.

Grupo 3: *A sociedade e sua organização* (unidades 9 a 12)

Destina-se a apresentar o dia-a-dia no Brasil e as especificidades brasileiras ao se procurar onde morar; a manutenção da residência; o bairro; os sistemas de educação e saúde. A última página de cada Unidade deste grupo apresenta um texto bastante resumido de nossa História, do Descobrimento até os dias atuais. As atividades e textos propostos nesse grupo apresentam um grau de complexidade maior que os dois grupos iniciais, observável apenas pelos conteúdos gramaticais abordados (locuções adverbiais, locuções prepositivas, pronomes relativos, tempos verbais compostos e crase).

Grupo 4: *O trabalho e suas características* (unidades 13 a 16)

Este grupo destina-se a apresentar vocabulário e situações referentes ao ambiente, ao local e ao mercado de trabalho. Fala-se de globalização, de qualidade, de comunicação, enfim, de tudo que se relaciona às empresas modernas. É possível perceber, nas atividades finais deste grupo e no próximo, a necessidade de uma certa fluência na língua para atingir os objetivos meramente gramaticais esperados.

Grupo 5: *Diversão e Cultura da unidade* (unidades 17 a 20)

Grupo dividido em unidades que tratam do lazer em casa, fora de casa, os esportes, a arte e a música brasileiras. Apresenta ainda informações sobre o povo brasileiro, sobre a literatura do país, e sobre os países onde a língua portuguesa é o idioma oficial. Tendo em vista a necessidade de certa fluência linguística para interpretação dos textos (caso houvesse) e para resolução das atividades gramaticais propostas recomenda-se que o professor tenha cuidado ao trabalhá-lo em sala de aula.

### **i) Apêndices**

O manual apresenta quatro apêndices que foram acrescentados a ele no ano de 2009, quando a edição foi atualizada e revisada conforme o Novo Acordo Ortográfico, as autoras afirmam na apresentação que tal acréscimo se deu com o objetivo de auxiliar alunos e professores na tarefa de aprender e ensinar a gramática da Língua Portuguesa.

O Apêndice I – Este é o primeiro apêndice do manual e sua função é apresentar o alfabeto em português. Ele explicita quantas e quais são as vogais e as consoantes do português, mostrando também o que diferencia em suas produções orais. Em seguida mostra o acréscimo do k, do y e do w no alfabeto a partir do acordo ortográfico de 2009, bem como explica o caso específico do ç, que não faz parte do alfabeto, mas que é amplamente usado na escrita em Português.

Em seguida também é apresentada ao público uma tabela com quatro colunas que apresentam respectivamente: a letra, o nome da letra, sua correspondência fonética e exemplos em que a letra seja usada. Por fim, apresenta-se os acentos usados na língua portuguesa, as diferenças de timbre que causam da produção oral, e as diferenças fonológicas, de significação e de que significação que eles podem determinar em alguns de seus usos.

O Apêndice II apresenta o Acordo Ortográfico firmado entre os países que compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) – Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste, unificando a ortografia em todos eles. Frisando que independentemente das mudanças ortográficas as pronúncias de cada país permanecem as mesmas. No tocante ao português brasileiro, as autoras apresentam as mudanças no uso do hífen, do acento diferencial, do alfabeto, do acento circunflexo e do acento agudo. Em específico do português do lusitano apresenta-se a mudança grafia de algumas palavras em que o c e o p não são pronunciados.

O Apêndice III apresenta conteúdos da Gramática da Língua Portuguesa, este é o apêndice mais extenso do manual. E segundo as próprias autoras “Este apêndice foi desenvolvido especialmente para acrescentar ao conteúdo da seção *Estudo de...* informações relevantes sobre a estrutura gramatical da Língua Portuguesa”. Apresenta muitos conteúdos relacionados ao uso dos verbos, mas não se centra nisso, apresentando também conteúdos a respeito de acentuação, sintaxe, morfologia entre outros assuntos relevantes a gramática da língua.

O Apêndice IV Vocabulário, este é o quarto e o último apêndice do manual, ele

apresenta listas de palavras que estão relacionadas a algumas atividades das unidades do livro. Nesse sentido são apresentadas tabelas com nacionalidades, profissões, numerais, organograma de uma empresa, frutas, verduras e legumes, cortes e tipos de carne. Além dessas listas apresenta-se também uma tabela com algumas expressões-chave que podem ser usadas em diversas situações comunicativas.

#### **j) CD de áudio**

São quatro os CD de áudio que servem de material complementar ao manual. Neles constam atividades orais propostas durante as unidades. A contra capa de cada um deles apresenta respectivamente a faixa, a unidade de que ela faz parte, a página na qual a atividade está sendo proposta e o conteúdo/assunto que vai ser trabalhado.

Ex:

Fx.	U.	p.	Conteúdo/Assunto
1	1	1	Cumprimentos. O alfabeto.

O CD 1 traz as atividades das unidades 1 a 7, o CD 2 traz as atividades das unidades 8 a 10, o CD 3 traz as atividades das unidades 11 a 15, e por fim o CD 4 traz as atividades das unidades de 16 a 20.

#### **k) cadernos de atividades**

Como foi dito anteriormente, as autoras elaboraram como material complementar três cadernos de exercícios, sendo que cada um deles é destinado a um público de origem específica, respectivamente de origem anglo-saxônica, de origem latina e de origem asiática. Elas não explicitam nem no manual do aluno, nem no livro do professor e nem nos próprios cadernos de exercícios o que as motivaram a escolher os públicos dessas nacionalidades nem o que as fazem distinguir as dificuldades que cada um deles enfrenta no processo ensino-aprendizagem de PLE.

Os três cadernos seguem a organização de unidades do manual do aluno e apesar de serem destinados a um público de origem específica, as autoras afirmam que eles podem atender a aprendizes de qualquer nacionalidade. Já que todos seguem a mesma matriz de assuntos o que os diferencia é forma como cada assunto é proposto nas atividades, nesse sentido é que as autoras afirmam ter se baseado nas dificuldades de cada grupo para elaborar cada caderno específico.

### **3.2 Coerência local (coesão) por remissivas lexicais: uma contribuição para atividades de leitura e interpretação de textos do *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação***

Em volume único, o manual didático selecionado divide, em seus cinco grupos temáticos, quatro unidades para cada um deles, totalizando vinte, que respondem pela formação do aprendiz de PLE, possivelmente, em três estágios do aprendizado da língua-alvo: inicial, intermediário e avançado. Tais estágios, contudo, não são demarcados no manual, salvo pela sua própria organização em grupos e unidades ordenados por uma sequência numérica crescente (por exemplo, Grupo 1 contém as unidades 1, 2, 3 e 4 e assim sucessivamente) e pelo conteúdo gramatical, sobretudo o de tempos e modos verbais, que tem início com o modo indicativo e os tempos do presente, passado e futuro simples de verbos regulares e alguns poucos irregulares até estudos das regências nominal e verbal, ainda que, na breve apresentação da obra, as autoras enfatizem a *comunicação* como seu foco central, pela ênfase no português falado no Brasil, ao lado das referências à gramática normativa. Entretanto, no desenvolvimento da obra, o tratamento conferido ao *texto*, unidade de análise das situações comunicativas, não se confirma totalmente, mantendo-se a tradicional ênfase à gramática normativa, predominantemente voltada à escrita formal.

Desse modo, o eixo organizador dos conteúdos desse manual é gramatical e a comunicação, subtraída a um diminuto plano, serve mais à fixação de conteúdos gramaticais do que à construção de sentidos textuais em contextos de usos diversos, como bem postula a abordagem comunicativa de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

A incongruência entre a proposta do manual e sua prática efetiva dificultou a seleção de textos para análise nesta Dissertação. Nesse sentido, optou-se por obedecer à organização da obra, segundo a qual foram selecionadas três unidades que apresentam textos, cuja seletividade lexical varia do vocabulário básico até o uso de vocabulário mais complexo. Procurou-se observar também, nos textos selecionados, os graus de dificuldade das estratégias de coerência local por remissão lexical, tendo em vista as relações semânticas mais ou menos complexas que o aprendiz precisa realizar entre elementos linguísticos e não linguísticos, a fim de construir a coerência global do texto.

A definição desses critérios orientou a escolha da *Unidade 1 – Prazer em*

*conhecê-lo*, por apresentar textos simples e curtos, com vocabulário básico para o aprendiz como uso de formas de cumprimento e breves textos autobiográficos; e da *Unidade 12 – A saúde*, por apresentar textos simples e curtos, como uma consulta médica, um texto instrucional, notícias curtas e um texto mais complexo, adaptado do Almanaque Abril, sobre as políticas de estabilização econômica e social, no período de 1990 a 2006, integrando uma série de quatro textos sobre a história do Brasil, desde seu descobrimento (unidade 9), passando pelo período do Império à República (unidade 10), pelo período de 1980 a 1992 (unidade 11) até a unidade 12, já descrita.

### **3.2.1- Unidade 1 - Prazer em conhecê-lo: texto 1 sobre cumprimentos**

Um texto, para que seja caracterizado como tal, precisa apresentar os fatores de textualidade e manter uma unidade da referência tematizada do início ao fim. Para que ela seja mantida durante todo o desenvolvimento do texto, cabe ao enunciador (autor e leitor) ter um razoável domínio sobre aquilo que vai falar/escrever e interpretar. Sayeg-Siqueira (1997) afirma, de forma sucinta, que podemos entender como referência o assunto mais abrangente que será tratado no texto e como tema, o enfoque dado ao assunto, isto é, o tema é o recorte dado na referência.

Com base nisso, pode-se afirmar que a Figura 2, a seguir, compõe-se de três textos, cujas referências são idênticas, quais sejam: *cumprimentos*. A tematização ou recorte da referência se dá pelas diferentes *formas de cumprimento*, que, a rigor, obedecem aos modelos de contexto. Segundo van Dijk (1999), os modelos de contexto são tipos particulares dos modelos mentais de eventos comunicativos e funcionam como a base pragmática do discurso. Por serem modelos de experiência, uma vez que resultam da Memória Episódica (ME), variam em conformidade com o modo como cada indivíduo representa socialmente um evento comunicativo. Note-se que “os modelos de contexto só representam experiências pessoais específicas, particulares, concretas de acontecimentos sociais” (VAN DIJK, 1999, p.269).





Figura 2 – Texto 1 da unidade 1 do manual didático Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação

Nesses termos, no primeiro texto da Figura 2 (da esquerda para direita) o modelo de contexto é ativado a partir de três recursos do texto: conteúdo semântico dos enunciados, da imagem e do áudio. A textualização dos enunciados “– Bom dia! Prazer em conhecê-lo!” e “–Muito prazer!” qualifica o diálogo entre duas pessoas que acabam de se conhecer. A seletividade lexical e a construção sintática dos enunciados orientam-se pelo modelo de contexto, cuja ativação se dá pelos influxos pragmáticos fornecidos pela imagem e pelo áudio, que possibilitam afirmar tratar-se de uma situação formal, na qual dois homens adultos, com vestimenta social (terno e gravata), em ambiente de trabalho, (o áudio apresenta ruídos de máquinas de escrever, telefones tocando etc), trocam entre si formas de cumprimento que remetem semanticamente à saudação “Bom dia!” e à apresentação “Prazer em conhecê-lo”, a que o outro responde também com a saudação “Muito prazer!”.

A forma remissiva referencial “lo” não é anafórica nem catafórica, mas, exofórica, pois o seu elemento de referência ou referente (o outro enunciador) está fora do texto verbal. A relação entre a forma pronominal e seu referente extratextual não invalida a construção da coerência local, uma vez que faz remissão por exófora ao referente (imagem).

No segundo texto da Figura 2, ocorre algo semelhante ao texto 1, uma vez que o modelo de contexto também é ativado por três recursos já referidos na análise antecedente. No texto 2, a entonação (recurso de áudio) e a imagem possibilitam inferir

que ocorre uma saudação entre dois homens adultos, mais ou menos da mesma faixa etária, que já se conhecem e têm um certo grau de proximidade, visto que se cumprimentam informalmente, dada a seletividade lexical formalizada nos dois enunciados. Vale frisar que, nessa situação, o áudio não favorece tanto a composição do cenário em que o diálogo ocorre, pois demanda certo esforço cognitivo por parte do ouvinte/leitor para perceber que possivelmente o encontro dos enunciadores se deu na espera por um trem ou metrô.

A coerência local desse texto também se dá pela ativação de conhecimentos não linguísticos e *scripturais*, pois o uso da pergunta “Como vai?” em uma situação de saudação requer o seu complemento esperado “Tudo bem. E você?”. A complementação do *script* de saudação em língua portuguesa é bastante previsível ao falante nativo, mas pode não ser para o aprendiz estrangeiro. Mais uma vez, a tessitura textual se dá por elementos presentes e ausentes da estrutura superficial do texto. Cabe, portanto, ao professor de PLE complementar o *script* de saudação.

Finalmente, no terceiro texto, são textualizadas formas de saudação de chegada e de despedida, que deixam, *a priori*, pressupostas possíveis ocorrências conversacionais entre uma ação e outra. Mesmo com o alto grau de não autenticidade do texto, pois é bastante incomum tal ocorrência entre duas pessoas, sem que haja uma breve conversa intermediária entre a chegada e a despedida, a imagem e o áudio, nesse texto, não contribuem para a construção do modelo de contexto.

No texto sob análise, a imagem possibilita inferir que a saudação ocorre entre um idoso e um adulto, que se conhecem, já que alguns enunciados demonstram certa proximidade entre eles, a exemplo disso o uso da expressão “até amanhã” indica que eles se encontram todos os dias ou com certa frequência, uma vez que também se usa a expressão “até logo”. Além disso, a imagem não favorece a construção da coerência local e global, pois um dos personagens estende a mão ao outro que lhe faz um aceno, sugerindo distância física entre ambos. Ressalta-se ainda que o vestuário não remonta a uma situação de informalidade.

Assim como no texto 2, o áudio pouco auxilia a composição do contexto em que o diálogo ocorre, tendo em vista que ouvem-se apenas vozes e música suave ao fundo. Esse recurso sonoro impreciso abre uma série de possibilidades de inferência sobre o cenário, onde ocorre a interação, e, por essa mesma razão, inviabiliza a definição de um

dado modelo de contexto. No entanto, com muito esforço cognitivo, presume-se que os participantes estão a uma certa distância física um do outro e se cumprimentam rapidamente. A associação do áudio à imagem provoca uma notável incoerência, porque, se o áudio sugere distância física entre eles, a imagem, ao contrário, deixa ambígua essa distância. Como se observa na Figura 2, o idoso estende a mão ao outro, que apenas lhe faz um aceno.

No tocante ao conteúdo semântico dos enunciados, que se lexicaliza por expressões de uso habitual em situações de cumprimentos, o texto apresenta impropriedade na seleção lexical dos participantes, pois o participante 1 (mais idoso) inicia formalmente a conversação e finaliza de modo informal. Com o participante 2, ocorre o contrário.

Pelo exposto, a construção da coerência local desse texto fica prejudicada, tendo em vista que, ao recorrer apenas a recursos do áudio, o *script* de uma possível conversa entre os personagens, no tempo situado entre chegada e despedida, não seria presumível, porque não se costuma trocar ideias, quando se está só de passagem. A recorrência à imagem, por seu turno, não possibilita identificar se há ou não distância física entre eles, porque um acena, e o outro estende a mão. Sendo assim, ao não conseguir remontar o *script* da situação, este é, dos textos da Figura 2, o que mais oferece dificuldades de interpretação ao estrangeiro aprendiz.

Cabe ressaltar que não há um trabalho na perspectiva textual propriamente dita, já que os enunciados são trabalhados de forma isolada, dando alguma ênfase pragmática ao se considerar os contextos em que estão inseridos. Há que se levar em conta que, no manual do professor, sugere-se o trabalho com variações das formas de cumprimento trabalhadas no texto da Figura 2, porém são trabalhadas de forma desvinculada do texto e conseqüentemente do contexto, e sendo assim comprometem a proposta comunicativa do manual.

### 3.2.2 Unidade 1 - *Prazer em conhecê-lo: texto 2 sobre autobiografia*

A referência do texto autobiográfico da Figura 3, a seguir, é a *família*, tematizada pela *família de Adachi*. O conceito da referência em questão é de extrema importância para o ensino de PLE, por um viés intercultural, tendo em vista que é

construído socioculturalmente e como tal é passível de variadas representações de uma cultura para outra. Nesse sentido, o trabalho com o texto em questão acentua a necessidade de intermediação do professor de PLE no processo de ensino-aprendizagem, que deve auxiliar o aluno estrangeiro na construção desse conceito, de sorte a que o aprendiz reconstrua a representação de “família”, a partir de sua própria cultura, isto é, consiga perceber onde as representações culturais se assemelham e onde se diferem, ao que denomina-se interculturalidade, conforme Silveira (1998).

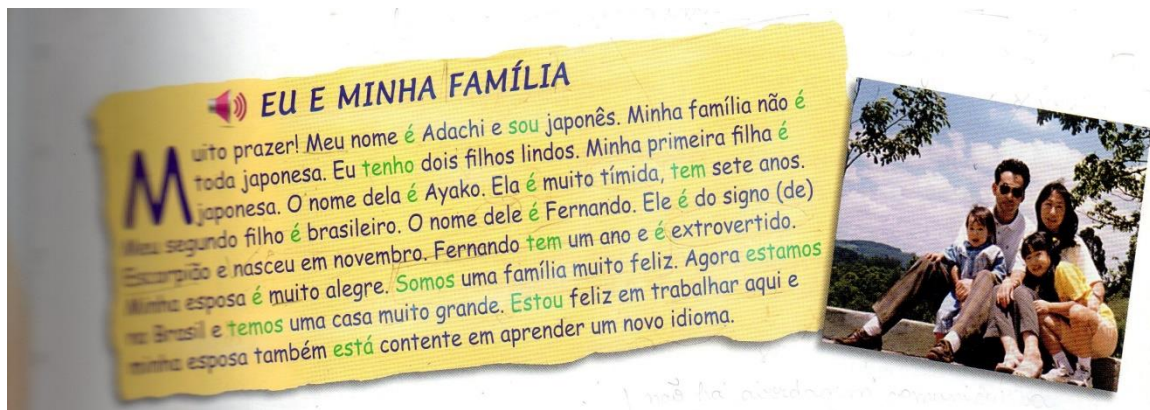


Figura 3- Texto 2 da unidade 1 do manual didático Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação

O trabalho com esse texto, no manual, é feito a partir prioritariamente de dois recursos, o conteúdo semântico e o áudio, uma vez que a imagem reproduz a estrutura familiar de Adachi descrita no texto. Construído com enunciados simples, remonta a escrita e a fala de um aprendiz em estágio inicial de aprendizagem de língua estrangeira, por isso utiliza apenas o conectivo “e”. No que tange ao recurso sonoro, é possível notar que o texto segue uma pronúncia com sotaque estrangeiro, no caso, japonês, com leitura pausada para facilitar a compreensão.

No texto em tela, a coerência local por remissão lexical se dá por hiperonímia e hiponímia. Os hipônimos “filha”, “filho” e “esposa” retomam o hiperônimo “família” e é devido a esse recurso da coerência local, que se torna possível ativar o modelo de conhecimento sociocultural de *família*. Com efeito, esse modelo reproduz, no texto, a tradição milenar da família cristã. Por hipótese, pode-se supor uma aula com alunos estrangeiros, cujos modelos de família não sejam o modelo cristão, mas o modelo muçulmano, por exemplo. Nesse caso, uma abordagem textual pelo recurso da coerência local por hiperonímia/hiponímia abre perspectivas para realização de diálogos interculturais entre professor e aluno(s) e coopera com uma melhor compreensão do texto.



A título de exemplificação, para um muçulmano, ter mais do que uma mulher é sinal de poder e riqueza. A primeira esposa tem regalias relativamente às restantes: é selecionada pela posição social e pelos dotes e tem um papel importante na organização da casa; o marido só poderá casar de novo se ela concordar.<sup>4</sup>

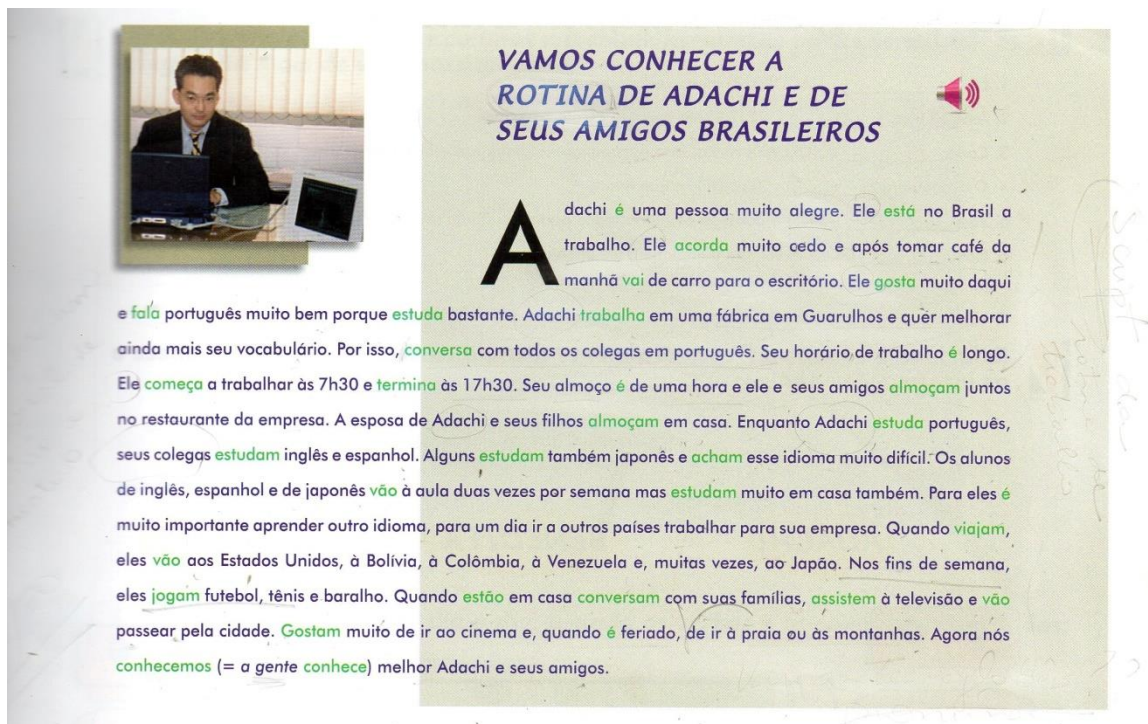
Com relação à insuficiência do manual em análise no que concerne à interpretação textual, destaca-se que solicita-se ao aluno estrangeiro que atente apenas para o uso dos verbos *ser*, *estar* e *ter*, conjugados no presente do indicativo, como se pode verificar o destaque, em verde, a esses verbos na Figura 3. Cabe ressaltar também que as recomendações do manual do professor estão restritas ao plano verbal ou ao trabalho com os pronomes pessoais, ou apenas com perguntas introdutórias ao texto como: Qual o seu nome? Qual sua nacionalidade?, entre outras.

### 3.2.3 Unidade 1 - *Prazer em conhecê-lo: texto 3 sobre rotina*

O texto da Figura 4, a seguir, sob a referência textual “rotina”, tematiza-se nas ações ordinárias de Adachi, de sua família e de seus amigos de escola, brasileiros e aprendizes de outras línguas, como inglês, espanhol e japonês.

<sup>4</sup> Sobre poligamia, consultou-se o site disponível em <http://www.diasfelizes.iol.pt/artigo/348903/>. Acesso em 01 de setembro de 2014.





**VAMOS CONHECER A ROTINA DE ADACHI E DE SEUS AMIGOS BRASILEIROS**

**A**dachi é uma pessoa muito alegre. Ele **está** no Brasil a trabalho. Ele **acorda** muito cedo e após tomar café da manhã **vai** de carro para o escritório. Ele **gosta** muito daqui e **fala** português muito bem porque **estuda** bastante. Adachi **trabalha** em uma fábrica em Guarulhos e quer melhorar ainda mais seu vocabulário. Por isso, **conversa** com todos os colegas em português. Seu horário de trabalho **é** longo. Ele **começa** a trabalhar às 7h30 e **termina** às 17h30. Seu almoço **é** de uma hora e ele e seus amigos **almoçam** juntos no restaurante da empresa. A esposa de Adachi e seus filhos **almoçam** em casa. Enquanto Adachi **estuda** português, seus colegas **estudam** inglês e espanhol. Alguns **estudam** também japonês e **acham** esse idioma muito difícil. Os alunos de inglês, espanhol e de japonês **vão** à aula duas vezes por semana mas **estudam** muito em casa também. Para eles **é** muito importante aprender outro idioma, para um dia ir a outros países trabalhar para sua empresa. Quando **viajam**, eles **vão** aos Estados Unidos, à Bolívia, à Colômbia, à Venezuela e, muitas vezes, ao Japão. Nos fins de semana, eles **jogam** futebol, tênis e baralho. Quando **estão** em casa **conversam** com suas famílias, **assistem** à televisão e **vão** passear pela cidade. **Gostam** muito de ir ao cinema e, quando **é** feriado, de ir à praia ou às montanhas. Agora nós **conhecemos** (= a gente **conhece**) melhor Adachi e seus amigos.

Figura 4 - Texto 3 da unidade 1 do manual didático Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação

No plano da coerência local, a partir da primeira ocorrência textual do referente “Adachi”, é possível ordenar, por microproposições explícitas, suas ações rotineiras, de sua família e dele com seus amigos brasileiros.

Segundo Van Dijk (1983), as relações proposicionais são relações semânticas entre enunciados em uma dada sequência. Para ele, as conexões entre proposições se dão quando as circunstâncias e as situações contextuais, às quais estão inseridos os denotados dessas proposições, estão ligadas entre si. Isso implica considerar que apenas a unidade referencial entre os denotados de duas proposições não é suficiente para que elas estejam relacionadas semanticamente em uma dada sequência. O autor exemplifica com as seguintes proposições: “João foi aprovado no exame. Nasceu em Amsterdã”. Nessa sequência, para que se possa atribuir a ocorrência da unidade referencial entre “João” e “ele” (elipse), faz-se necessário que a circunstância de aprovação de João no exame esteja relacionada ao fato de ele ter nascido em Amsterdã.

Essa perspectiva é que confere a possibilidade de conceber a coesão como um recurso não apenas linguístico, mas psicolinguístico, como propõe Corrêa (1998; 2009). No texto 3, ocorre unidade referencial entre as microproposições (proposições pertencentes à microestrutura do texto), a saber:

Microproposição explícita 1: *Adachi ser uma pessoa muito alegre;*

Microproposição explícita 2: *Ele estar no Brasil a trabalho;*

Microproposição explícita 3: *Ele acordar muito cedo;*

Microproposição explícita 4: *(Ele) tomar café;*

Microproposição explícita 5: *(Ele) ir de carro para o escritório;*

Microproposição explícita 6: *Ele gostar muito daqui (Brasil);*

Microproposição explícita 7: *(Ele) falar português muito bem;*

Microproposição explícita 8: *(Ele) estudar bastante.*

Nessa primeira sequência do texto 3, observa-se que a unidade referencial entre “Adachi” e “ele”, nas microproposições elencadas, não se efetiva por uma relação estritamente linguística, mas circunstancial à rotina de Adachi no Brasil como estrangeiro trabalhador e aprendiz da língua portuguesa.

Também é possível observar que a série de microproposições explícitas constitui-se igualmente de informações *implícitas*, decorrentes do conhecimento de mundo sobre “rotina”, que funcionam como marcos de cognição social organizados por *frames* ou *scripts*. Nesse caso, pode-se admitir a ocorrência de relações coesivas entre as microproposições explícitas e implícitas, por exemplo, entre a microproposição explícita 3: *Ele (Adachi) acordar muito cedo* e a microproposição explícita 4: *(Ele) tomar café*, ocorrem as seguintes microproposições implícitas, orientadas pelo marco de cognição social sobre “rotina”:

Microproposição implícita 1: *Ele se levantar da cama;*

Microproposição implícita 2: *Ele fazer suas necessidades fisiológicas no banheiro;*

Microproposição implícita 3: *Ele tomar banho;*

Microproposição implícita 4: *Ele vestir roupa de trabalho;*

(.....)

Microproposição implícita *n*.

Sem essas microproposições implícitas não é possível estabelecer as relações coesivas e construir a coerência local dessa sequência. Para Van Dijk (1983), a coerência local constitui-se pela junção de microproposições explícitas e implícitas, através da qual tem-se o que o autor denomina *base de texto* (VAN DIJK, 1983, p.46). Esse conceito difere radicalmente da noção de *superfície do texto*, defendidos por Koch (1989, 1997, 2002) e Fávero (1990), que consideram apenas os enunciados linguísticos como formadores das relações coesivas.

No plano da macroestrutura textual, organizam-se as macroproposições, que respondem pela coerência global do texto e se definem, segundo van Dijk (1983, p.59) por macrorregras: *omitir*, *selecionar*, *generalizar* e *construir* ou *integrar*. O resultado da aplicação das macrorregras dá seguimento à seguinte macroestrutura:

a) Macroações da rotina de Adachi *durante a semana*:

Macroproposição 1: *Adachi trabalhar no escritório*;

Macroproposição 2: *Adachi estudar português*.

b) Macroação da rotina de Adachi *nos fins de semana*:

Macroproposição 1: *Adachi divertir-se com a família ou com os amigos*.

Em síntese, as lexias “trabalhar”, “estudar” e “divertir-se” podem ser consideradas o núcleo organizador do *script* “rotina”.

No manual didático, esse texto recebe tratamento gramatical, como se pode observar pelo destaque atribuído aos verbos no presente do indicativo, e um trabalho com o vocabulário novo, conforme orientações sugeridas pelo manual do professor. A proposta de trabalho com novas palavras passa ao largo do texto em si, pois não se propõe o aprendizado de novos conceitos na/pela articulação das proposições da base de texto.



### 3.2.4 Unidade 12- *O que você não deve fazer: texto 4 sobre usos de remédios caseiros*

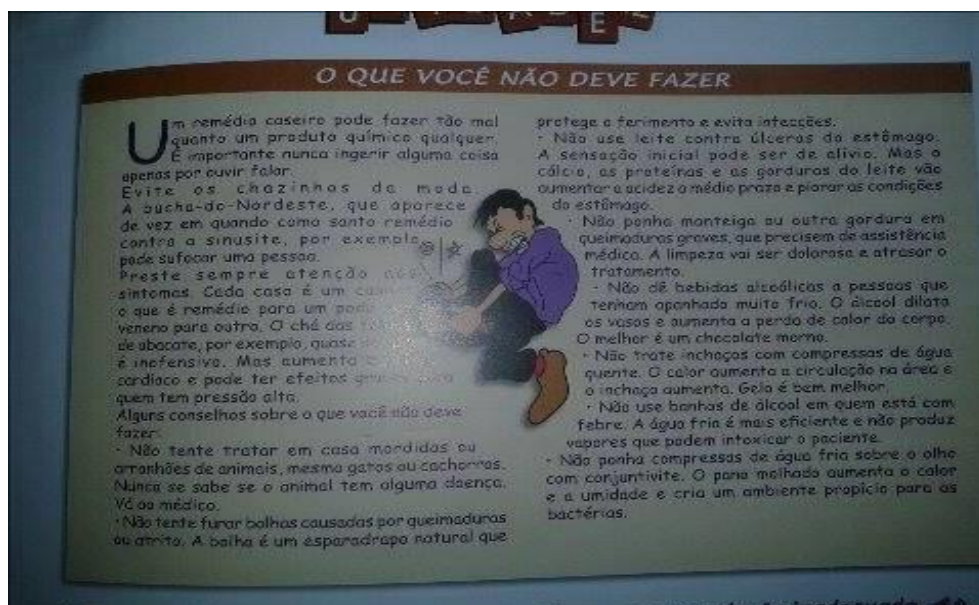


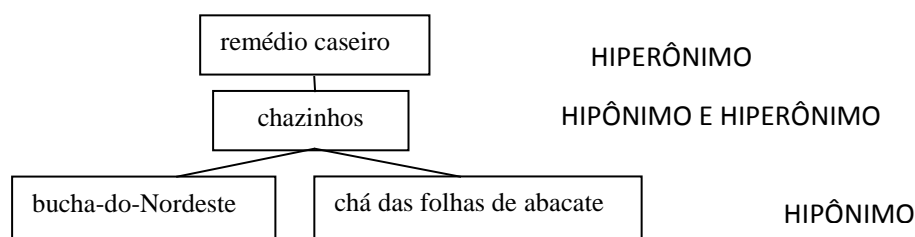
Figura 5- Texto 2 da Unidade 12 do manual Bem-vindo! A língua Portuguesa no mundo da comunicação

O texto “O que você não deve fazer” (Fig.5), retirado da revista de divulgação científica *Globo Ciência*, organiza-se pela tese “um remédio caseiro pode fazer tão mal quanto um produto químico qualquer”, seguida da conclusão “é importante nunca ingerir alguma coisa apenas por ouvir falar”, que se sustenta por uma série de instruções, com função de argumentos, sobre os perigos do uso inadvertido desse tipo de medicação. O caráter instrucional dos argumentos manifesta-se pelo emprego do modo imperativo negativo para instruir e aconselhar o leitor sobre o que ele não deve fazer.

A referência do texto é o uso de remédios caseiros, tematizada por instruções de uso de medicamentos caseiros. O tema em questão assume um papel importante no ensino de PLE sob uma perspectiva intercultural, levando-se em conta a constância com que é utilizado pela população brasileira e que pode ser comumente utilizada em outras culturas, por meio de outras práticas medicamentosas.

O conteúdo informacional do texto configura-se como expansão semântica da expressão “o que” presente no título. Isso implica considerar que, a partir do título, o leitor projeta hipóteses de leitura sobre algo que não deve ser feito. O uso do pronome “você”, no título, remete-se por exófora a um referente (no caso, o leitor desse texto).

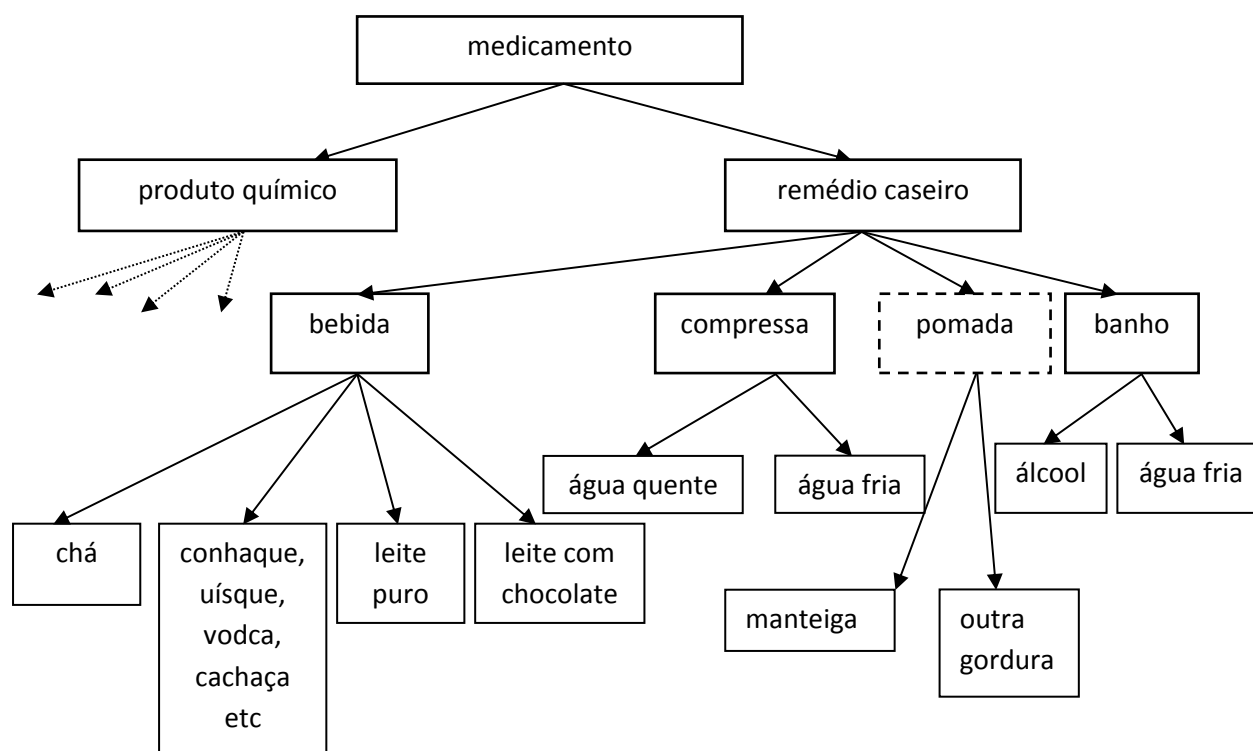
No primeiro segmento textual, mais propriamente no primeiro e no segundo parágrafos, ocorre remissão lexical por meio da relação estruturada por hiperonímia e hiponímia:



**Esquema 1: por hiperonímia 1**

A compreensão dessa relação de coerência local por remissão hiperonímica/hiponímica facilita o aprendizado de uma língua estrangeira, porque possibilita ao aprendiz reconhecer palavras que, no texto, aproximam-se por integrarem o mesmo campo semântico e por estabelecerem entre si noções de generalidade e especificidade sêmicas. Com relação ao campo semântico proposto pelo rol de remédios ou procedimentos caseiros, que devem ser evitados ou substituídos por outros avaliados positivamente no texto, tem-se: *chazinho*, *bucha-do-nordeste*, *chá de folhas de abacate*, *leite*, *manteiga*, *outra gordura*, *álcool*, *chocolate morno*, *compressa de água quente*, *compressa de água fria*, *gelo*, *banho de álcool*, *água fria*. De modo geral, toda essa rede vocabular apresenta especificidade sêmica em relação ao hiperônimo não atualizado textualmente *medicamento*, que é assim reconfigurada<sup>5</sup>:

<sup>5</sup> O traço cheio indica a ocorrência textual da palavra ou expressão; O traço pontilhado indica a não ocorrência textual da palavra ou expressão, mas recuperáveis nos arquivos da memória semântica. Nesse caso, cabe ao professor de PLE auxiliar o aluno na ordenação e na hierarquização da rede vocabular, sobretudo em palavras ou expressões que não estão enunciadas no texto.



**Esquema 2: por hiperonímia (ampliado) 1**

Outro aprendizado vocabular que o texto pode proporcionar ao aluno de PLE, após sua compreensão sobre o campo semântico e a organização da coerência local remissiva por hiperonímia/hiponímia, responsáveis por uma etapa da interpretação, é a separação por oposição de sentido (antonímia) entre *o que você não deve fazer* e a proposta que também orienta argumentativamente o leitor, *o que você deve fazer*, além das razões enunciadas ou implícitas para se aderir ou não a certos usos de remédios ou procedimentos caseiros.

Problemas	O que não se deve fazer	Explicação	O que se deve fazer
Mordidas ou arranhões de animais	Tratar em casa	O animal pode ter alguma doença	<i>Tratar em local especializado</i>
Bolhas causadas por calos ou	Furar	A bolha funciona como um	<i>Não furar</i>

queimaduras		esparadrapo natural	
Úlceras do estômago	Tomar leite	O cálcio , as proteínas e as gorduras do leite aumentam a acidez a médio prazo	<i>Não tomar leite</i>
Queimaduras graves	Passar manteiga ou outra gordura	Limpeza dolorosa e atrasa o tratamento	<i>Não passar manteiga ou outra gordura</i>
<i>Hipotermia</i>	Tomar bebidas alcoólicas	O álcool dilata os vasos e aumenta a perda de calor no corpo	Tomar chocolate morno
Inchaços	Usar compressas de água quente	O calor aumenta a circulação e o inchaço aumenta	Usar gelo
Febre	Aplicar banhos de álcool	O álcool produz vapores que podem intoxicar o paciente	<i>Não aplicar banhos de álcool</i>
Conjuntivite	Usar compressas de água fria	O pano molhado aumenta o calor e a umidade cria um ambiente propício para as bactérias	<i>Não usar compressas de água fria</i>

Esquema 3: relações por antonímia<sup>16</sup>

No manual *Bem-vindo*, propõe-se um trabalho de pré-leitura, a partir do título a ser colocado na lousa para provocar breves relatos pelos alunos sobre “erros de medicação que tenham praticado, sofrido ou, simplesmente, ouvido” (PONCE, BURIM & FLORISSI, 2009, p.144). Essa atividade oral de preparação para leitura, desde que bem orientada pelo professor, pode provocar maior interesse na efetiva leitura e

<sup>6</sup> No Esquema 3: relações por antonímia, usa-se *itálico* para palavras ou enunciados implícitos no texto sob análise.

interpretação do texto, além de abrir espaço para trocas de experiências relativas ao uso de medicamentos caseiros ou práticas curativas específicas de cada cultura.

Após a leitura propriamente dita, o manual propõe duas atividades de áudio. Na primeira, o aprendiz deve relacionar o problema à solução inadequada, por exemplo: ao problema “*acidez*” deve-se relacionar a solução inadequada “*tomar leite*”. Essa atividade, apesar de possibilitar o estabelecimento de relações semânticas entre *problema* (queimadura, febre, inchaço etc) e solução inadequada (banho de álcool, chá de abacate etc), não abarca todas as lexias presentes no texto, e, não promove, salvo se houver intermediação do professor, a leitura, por oposição, sobre quais seriam as soluções adequadas para cada problema. Com efeito, cabe considerar como positiva a atividade proposta, tendo em vista que enfatiza a relação semântica entre itens lexicais do texto.

Já, a segunda atividade, além de ser apresentada na forma oral e na forma escrita, leva o aluno a falar ou a escrever sobre suas experiências com remédios caseiros, se ele usou ou não algumas das receitas expostas no texto e quais foram as consequências desse uso, bem como explicar se, em seu país, é comum o uso de medicamentos caseiros e se tem alguma receita para ensinar aos colegas. Não há no manual do professor uma indicação de como trabalhar atividade, mas tendo em vista a abertura dada ao trato com a cultura do aprendiz ela pode ser vista como uma oportunidade para que seja construída a interculturalidade em sala de aula, embora essa atividade se configure praticamente como uma reprodução da primeira proposta, que consta do manual do professor.



### 3.2.5- Unidade 12: Texto sobre a política e a economia brasileira

**Brasil: Estabilidade Econômica x Estabilidade Social**

**A**contece também no início da década de 1990 um enorme aumento da violência, com casos como o do Presídio do Carandiru em São Paulo, a chacina na escadaria da Igreja da Candelária e as mortes na favela de Vigário Geral no Rio de Janeiro. A indignação pública teve como resposta algumas medidas oficiais como a prisão dos chefes do jogo do bicho e atitudes de cidadania como a de Herbert de Souza (Betinho) com a "Ação da Cidadania contra a Fome e pela Vida", iniciada em abril de 1993 com milhares de comitês autônomos espalhados por todo o país que coletam e distribuem alimentos e procuram fontes de trabalho. Desse movimento fazem parte donas de casas e membros de entidades religiosas e sindicais, provendo, até agosto de 1994, alimentos a quatro milhões de famílias.

No fim de 1993, o então Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, apresenta o Plano Real de estabilização da economia que acaba com os ajustes monetários automáticos e implanta uma nova unidade monetária, o Real, em julho de 1994. O êxito anti-inflacionário culmina com a eleição de Fernando Henrique para a presidência.

A economia continuou sendo a principal preocupação de FHC. Iniciou-se um processo de privatização que incluiu parte da Petrobras e das empresas de telecomunicações. Houve contudo uma recessão econômica que começou a acompanhar a estabilização e registrou-se um aumento do desemprego, de conflitos sindicais urbanos, de delinquência e de ocupação de terras por agricultores pobres.

Na eleição de 2002, Luiz Inácio LULA da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), é eleito presidente e a transição de governo é realizada de maneira exemplar. Nos eventos entre os grandes líderes de Estado, o presidente Lula destaca-se por sua articulação política e sua defesa pelos países em desenvolvimento. Além disso, a diplomacia tenta abrir portas para o país junto a grandes organismos internacionais como a ONU.

Em 2005, o chamado "esquema do mensalão", que envolvia a compra de votos de deputados no Congresso Nacional, e outros escândalos abalam o governo e causa um amplo debate político.

Nas eleições de 2006, Lula garante mais um mandato na política assistencialista e na estabilidade econômica do país.

Fonte: Texto adaptado do Guia del Mundo - 1998 e do Almanaque Abril - 2003.




Figura 6- Último texto da unidade 12 do manual Bem-vindo! A língua Portuguesa no mundo da comunicação

O texto em análise segue a tipologia textual dissertativa-argumentativa, e para se caracterizar como tal defende a possível tese de que *no Brasil a estabilidade econômica e a estabilidade social não caminham lado a lado*. É importante ressaltar que ele foi adaptado de dois outros textos de almanaques, o que indica que não foi colocado na íntegra no manual, nesse sentido também faz-se necessário explicitar que os recortes utilizados não auxiliam na construção de uma continuidade de sentido. A exemplo dessa descontinuidade, é possível perceber já na 1ª linha a ocorrência de um “também” que indica continuidade de algo que não se sabe (talvez ,a continuidade do texto de história do Brasil 3, da unidade anterior). Evidencia-se, então, que os cortes realizados deixam o texto bastante confuso, uma vez que não relacionam as informações do 1º parágrafo às demais informações do texto. Até um nativo, possível conhecedor desses episódios da história econômica e social do Brasil, sente dificuldade para organizar e relacionar as informações do texto, de modo a entender e a justificar a possível tese apresentada.

Para evidenciar a instabilidade social dos anos 90, o autor utiliza como argumento ao aumento da violência e para exemplificá-la cita a invasão da polícia ao Carandiru, a chacina da Candelária e as mortes em Vigário Geral, e mostra que isto gerou como resposta a indignação pública. Nesse sentido, o referente principal do primeiro parágrafo *violência* gera a *indignação pública*, seguindo esta lógica de causa e consequência, o leitor espera que os exemplos de consequência estejam relacionados à causa, mas isso não ocorre, como explicita-se no esquema abaixo.

Década de 1990	
VIOLÊNCIA	INDIGNAÇÃO PÚBLICA
- invasão ao presídio do Carandiru	- prisão de chefes do jogo do bicho
- chacina na Candelária	- ações de cidadania, a exemplo da “ Ação de Cidadania contra a Fome e pela Vida”
- mortes em Vigário Geral	

O primeiro parágrafo, como foi dito anteriormente, não possui ligação com os seguintes e sendo assim buscou-se analisá-lo separadamente. Os parágrafos seguintes tratam respectivamente do governo FHC e do governo Lula e assim como o anterior ficam prejudicados com as adaptações feitas nos textos para colocá-los no manual, as análises seguintes evidenciarão isso e outras falhas que não auxiliariam na construção do sentido global do texto.

Ao tratar da instabilidade econômica evidencia-se a criação em 1993 do Plano Real de Fernando Henrique Cardoso, na época Ministro da Fazenda, política econômica que trouxe êxito anti-inflacionário e culminou com FHC sendo eleito presidente do país. Ainda ao tratar desse governo também se destaca que a preocupação central dele nos anos seguintes continua sendo a economia, iniciando assim um processo de privatização, porém evidencia-se que com o tempo iniciou-se uma recessão econômica, o que não fica claro se foi como consequência das privatizações ou por algum outro motivo. Essa recessão gerou um aumento do desemprego, de conflitos sindicais urbanos, de delinquência e de ocupação de terras por agricultores pobres.

Trazendo à tona novamente os recortes dados ao texto, é possível perceber que não há uma ligação lógica entre os parágrafos que tratam do governo Fernando Henrique e os seguintes. Isto se evidencia no parágrafo que dá início à explanação a respeito do governo Lula, ao mencionar a transição do governo anterior para o dele. Sabe-se que em 1998 FHC foi reeleito e em 2002 Lula foi eleito presidente, mas isso não está explícito no texto, o que dificulta a leitura fluente e indica ainda que possivelmente haveria antes algum parágrafo no texto que falava a respeito da transição.

Como um dos fatos importantes deste governo, o autor traz como exemplo o crescimento da diplomacia e a melhora na política externa, porém não diz se ela gera estabilidade econômica e social. Com certo esforço cognitivo é possível inferir que sim e que para além disso ela gerou também uma estabilidade política. O parágrafo seguinte mostra novamente que o recorte atrapalha na construção textual, já que fala do escândalo do mensalão e não possui ligação com a política externa. O texto não deixa claro se em 2005/2006 há instabilidade social ou política, e apenas cita a estabilidade econômica e a política assistencialista que em nenhum outro momento foram tratadas.



A construção do texto por oposição gera uma expectativa no leitor que os traços evidenciados do governo FHC serão trabalhados também ao tratar do governo Lula, o esquema abaixo mostra lexicalmente que isso não ocorre.

FHC	LULA
- processo de privatização	- articulação política
- recessão econômica	- diplomacia
- desemprego	- “esquema do mensalão”
- conflitos sindicais	- política assistencialista
- delinquência	- estabilidade econômica
- ocupação de terras por agricultores pobres	

Tais impressões apontam a construção problemática do texto, ao se aplicar estratégias de coerência local por remissão lexical, a partir de referentes que deveriam organizar o desequilíbrio entre o econômico e o social.

Não há no manual atividades que envolvam o texto em questão, ele funciona como um anexo à unidade. Já no livro do professor indica-se o trabalho com o vocabulário, dando destaque a algumas palavras que poderiam ser de difícil interpretação ao aprendiz, evidenciando assim que o trabalho com o léxico se restringiria à tradução, não auxiliando no processo de construção da coerência local e global.

## Conclusão

Nos últimos dez anos, têm aumentado sobremaneira as pesquisas sobre o ensino de PLE. Isso se deve, dentre outros fatores, aos contornos geopolíticos que a língua portuguesa tem alcançado pela ação de vários países lusófonos, no tocante à internacionalização dessa língua. Essa Dissertação, em seu objetivo geral, oferece ao rol de pesquisas sua contribuição, na medida em que abre novas perspectivas para o ensino de PLE, com ênfase na interculturalidade, pelas formas de remissão lexical, que entretecem os fios dos sentidos dos textos, possibilitando a expansão semântica da referência tematizada por relações entre conhecimentos linguísticos e não linguísticos, no plano da coerência local.

O enfoque no elemento lexical é um dos caminhos mais profícuos para ativação de modelos de representação socioculturais, que auxiliam no processamento cognitivo das informações do texto pelo aprendiz estrangeiro, tendo em vista que esse aluno ativa seus modelos de representação socioculturais, isto é, seus conhecimentos de mundo, para compreender, interculturalmente, os modelos de representação sociocultural da língua-alvo.

Koch (1997) apesar de permanecer com a postura que diferencia a coesão e a coerência textuais, admite a dificuldade de estabelecer uma separação nítida entre uma e outra. Nesse sentido, passa a postular que existem zonas de intersecção mais ou menos amplas entre elas. Partindo desse princípio, faz-se necessário então estabelecer em que medida há textos sem coesão ou sem coerência.

Nessa pesquisa, a coesão assume uma condição necessária e suficiente para a construção da textualidade, já que colocada numa dimensão psicolinguística, ela passa a ser tratada como coerência local. Se constituindo como um dos recursos mais eficazes na construção de sentidos textuais, uma vez que as cadeias referenciais de um texto se dão pela categorização e recategorização discursiva de seus referentes, sobretudo pelo uso de lexias de designação simples ou compostas, em estratégias referenciais por *repetição de um mesmo item lexical*, *sinonímia*, *hiperonímia*, *nominalização*, *nomes genéricos*, e também pelo uso de lexias complexas, em estratégias referenciais por *expressões nominais definidas ou indefinidas*.

Foi possível observar e constatar, nas análises feitas, que as formas de remissão lexical por hiperonímia e por hiponímia constituíram-se como o recurso de coerência

local de maior incidência nos textos selecionados do manual, “Bem- vindo a língua portuguesa no mundo da comunicação”, que constitui o *corpus* dessa pesquisa. Essa incidência possibilita ao aluno de PLE reconhecer e relacionar palavras de sentido mais geral e mais específico pelos movimentos das relações semânticas do texto, além de possibilitar-lhe agrupá-las em campos semânticos.

Levando-se em conta os objetivos propostos nesta pesquisa, é possível perceber através das análises feitas que apesar de, na breve apresentação do manual, as autoras colocarem a *comunicação* como seu foco central, pela ênfase no português falado no Brasil, ao lado das referências à gramática normativa, isso não se efetiva. Ocorre que no desenvolvimento da obra, o tratamento conferido ao *texto*, unidade de análise das situações comunicativas, não se confirma totalmente, mantendo-se a tradicional ênfase à gramática normativa, predominantemente voltada à escrita formal.

Nesse sentido, o eixo organizador dos conteúdos desse manual é gramatical e a comunicação, acaba por ser colocada em segundo plano. Sendo assim, é possível afirmar que o manual analisado serve mais à fixação de conteúdos gramaticais do que à construção de sentidos textuais em contextos de usos diversos, como bem postula a abordagem comunicativa de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Também foi possível explicitar através das análises, que sendo o léxico a categoria aberta de língua que veicula aspectos sócio culturais, seria através dele o melhor caminho para atingir a interculturalidade em salas de aula de PLE.

## Referências

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas para o ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2002.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Linguística aplicada: ensino de línguas & comunicação*. Campinas: Pontes, 2005.
- ARAÚJO, Ubirajara Inácio de. *Tessitura textual: coesão e coerência como fatores de textualidade*. São Paulo: Humanitas, 2002.
- BAIRRO, Catiane Colaço de. Livro didático: um olhar nas entrelinhas de sua história. [www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/.../Cj5GgE6L.doc](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../Cj5GgE6L.doc) acesso em 2 de setembro de 2014.
- BEAUGRANDE, R. A & DRESSLER, W. U. *Introduzione alla linguística textuale*. Bologna: Il Mulino, 1984.
- BEZERRA, Antônio Ponciano & CORRÊA, Lêda Pires. *O texto em perspectiva*. São Cristóvão: Editora UFS, 2009.
- CARDOSO, Denise Gomes Leal de. *Português para Estrangeiros e os materiais didáticos*.
- CORRÊA, Lêda Pires. *Coesão lexical: reflexões e perspectivas*. Dissertação (mestrado em Língua Portuguesa). Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, PUC, São Paulo, 1998.
- DIAS, Renildes & CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). *O livro didático de Língua Estrangeira- múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Ana Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1993.
- FÁVERO, Leonor Lopes & KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1988.

KINTSCH, I. G. & van DIJK, T. A. *Comment on se rapelle et on résume des histories*. In: *Langages*. Nº 40, Paris: Dider Larouse, 1975.

KOCH, Ingedore G. Villaça & TRAVAGLIA. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. *Cohesion in english*. London: Longmann, 1976.

KOCH, Ingedore G. Villaça & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e Coerência*.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

\_\_\_\_\_. *A inter-relação pela linguagem*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1995.

\_\_\_\_\_. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

\_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Introdução à linguística textual: trajetórias e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINEZ, Pierre. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARQUESI, S.C. *A organização do texto descritivo em língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1996.

MIRA MATEUS, Maria Helena. *A difusão da língua portuguesa no mundo*. Disponível em <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/mes/01.pdf>> acesso em 2 de setembro de 2014.

MOSCA, Lineide do Lago Salvador (Org.). *Retóricas de ontem e de hoje*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Daniele. *Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referência*. São Paulo, 2003.

PACHECO, Denise Gomes Leal da Cruz. *Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo*. Tese de doutorado em Letras. UFRJ, 2006.

PERELMAN, Chaïm & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São paulo: Martins Fontes, 1996.

PONCE, Maria Harumi O. , BURIM, Silvia R. B. & FLORISSI, Susana. *Bem-vindo! A língua Portuguesa no mundo da Comunicação*. São Paulo, Editora SBS, 2008.

\_\_\_\_\_. *Bem-vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação (manual do professor)*. São Paulo, Editora SBS, 2009.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RICHARDS, Locls; RODGERS, Theodore. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: University Press, 1998.

SANCHEZ, Aquilino. *Los Métodos en la enseñanza de idiomas evolucion histórica y análisis didáctico*. Madrid: Sociedad General de Libreria, 1997.

SAYEG-SIQUEIRA. João Hilton. *O Texto*. São Paulo: Selinunte, 1990.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos Travaglia. *Gramática e Interação- Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo, Cortez: 2000.

TURAZZA, Jeni. *Léxico e criatividade*. São Paulo: Plêiade, 1996.

VAN DIJK, Teun A. *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós, 1978.

\_\_\_\_\_. *Strategies in discourse comprehension*. New York: Academic Press, 1983.

\_\_\_\_\_. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992

\_\_\_\_\_. *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona/Buenos Aires: Gedisa, 1999.

